



**INSTITUTO LATINOAMERICANO DE  
ECONOMIA, SOCIEDAD Y POLÍTICA  
(ILAESP)  
PROGRAMA DE PÓSGRADUACIÓN EN  
POLÍTICAS PÚBLICAS Y DESARROLLO  
(PPGPPD)**

**LOS AVANCES NORMATIVOS PARA UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

**ADRIAN CAMILO CABRERA SOLARTE**

Foz do Iguaçu  
2019



**INSTITUTO LATINOAMERICANO DE  
ECONOMIA, SOCIEDAD Y POLÍTICA  
(ILAESP)  
PROGRAMA DE PÓSGRADUACIÓN EN  
POLÍTICAS PÚBLICAS Y  
DESARROLLO (PPGPPD)**

**LOS AVANCES NORMATIVOS PARA UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

**ADRIAN CAMILO CABRERA SOLARTE**

Propuesta de disertación presentada al Programa de Pos-Graduación en Políticas Públicas y Desarrollo (PPGPPD), de la Universidad Federal da Integração Latino-Americana, como requisito para la obtención del título de Magister en Políticas Públicas y Desarrollo.

Orientador: Prof. Dr. Antonio de la Peña  
Co-orientadora: Prof. Dra. Ángela Erazo

Foz do Iguaçu  
2019

**ADRIAN CAMILO CABRERA SOLARTE**

**LOS AVANCES NORMATIVOS PARA UNA POLITICA DE EDUCACIÓN  
SUPERIOR INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

Propuesta de disertación presentada al Programa de Pos-Graduación en Políticas Públicas y Desarrollo (PPGPPD), de la Universidad Federal da Integración Latino-Americana, como requisito para la obtención del título de Magister en Políticas Públicas y Desarrollo.

**BANCA DE DEFENSA**

Orientador: Prof. Dr. Antonio de la Peña  
UNILA

Co-orientador: Prof. Dra. Ángela Erazo  
UFB

Prof. Dra. Renata Peixoto de Oliveira  
UNILA

Prof. Dra. Sandra Patricia Guido  
UPN

Prof. Dr. Wagner R. Amaral  
UEL

Foz do Iguaçu, 17 de abril de 2019.

Catálogo elaborado pela Divisão de Apoio ao Usuário da Biblioteca Latino-Americana  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

C117a

Cabrera Solarte, Adrian Camilo.

Os avanços normativos para uma política de educação superior intercultural na Colômbia / Adrian Camilo Cabrera Solarte. - Foz do Iguaçu, PR, 2019.  
91 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento. Foz do Iguaçu - PR, 2019.

Orientador: Antonio de la Peña.

Coorientador: Angela Erazo Muñoz.

1. Educação superior - Colômbia. 2. Educação superior - Indígena. 3. Políticas públicas - Educação. I. Peña, Antonio de la. II. Muñoz, Angela Erazo. III. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. IV. Título.

CDU 378(=1.862-82)



*A José y Mary.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis orientadores Antonio de la Peña y Ángela Muñoz, por su orientación, dedicación y paciencia durante este periodo.

A mi banca, Renata Peixoto, Sandra Guido y Wagner Amaral por aceptar la invitación.

A mis hermanos, Yazmin y Cristian, y mis sobrinas Laura y Gabriela, por ser siempre el motor para seguir adelante sin importar la distancia.

A la Universidad del Cauca y al programa de Estudios Interculturales por permitirme realizar mi estancia académica durante el primer semestre del 2018. Así como a la profesora Elizabeth Castillo por las orientaciones y el aprendizaje durante este periodo.

A la Universidad Federal de Integración Latino-Americana (UNILA) y al Programa de Pos-Graduación en Políticas Públicas y Desarrollo (PPGPPD), especialmente al coordinador Gilson Bautista por su disponibilidad en ayudarme a realizar mi estancia académica en Colombia.

A Antonio Chavaco del Consejo Regional Indígena del Cauca por sus charlas las cuales enriquecieron esta investigación, como también al Centro de Documentación Alicia José María Ulcué, por facilitar documentos la presente investigación y por su colaboración.

Por ultimo, a todas las personas que acompañaron y de una u otra manera ayudaron a que esta investigación se llevara acabo, muchas gracias.

CABRERA S, Adrian Camilo. Los Avances Normativos para una Política de Educación Superior Intercultural en Colombia. Disertación presentada al Programa de Pos-graduación en Políticas Publicas y Desarrollo (PPGPPD), Maestría en Políticas Publicas y Desarrollo en la Universidad Federal de Integración Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2019.

## RESUMEN

Colombia es uno de los países de Latinoamérica con significativa diversidad étnica y cultural, tanto en contextos rurales como urbanos. Sin embargo, a pesar de la presencia histórica, los grupos étnicos fueron reconocidas como grupos diversos y culturalmente significativos en la Constitución Política de 1991. La cual, en teoría, crea un nuevo marco jurídico que prohíbe la discriminación y establece nuevas medidas políticas con el objetivo de superar la exclusión que han sufrido los grupos étnicos por siglos.

Este reconocimiento constitucional es un asunto reciente, pero sus luchas por una educación pertinente que reconozca la diversidad cultural del país no son nuevas, en donde el derecho a una educación ha adquirido un lugar fundamental en las demandas de los grupos étnicos a través del accionar desde la década de los setenta por una educación propia y que hoy es visible en la creación de la primera institución de educación superior llevada por un movimiento social. Así, teniendo en cuenta lo anterior, nuestra investigación tiene como objetivo realizar una descripción y análisis de los avances normativos por una política de Educación Superior para grupos étnicos en Colombia desde la década de los noventa a la actualidad, haciendo énfasis en los procesos que lleva adelante organizaciones sociales indígenas, como es el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y su proyecto Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), UAIIN, enmarcado en su Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI), donde la metodología adoptada es predominantemente cualitativa, de carácter descriptivo, donde fue usado algunas técnicas de pesquisas como: descripción, compilación, clasificación y análisis en fuentes escritas primarias y secundarias, concluyendo que en el país, desde mediados de la década de los noventa, la educación étnica es una política estatal que prima proteger la diversidad cultural y promover el multiculturalismo, sin embargo, estos desarrollos normativos han sido muy limitados y en muchos casos la política general ignora el carácter multicultural y multilingüe de la población.

**Palabras claves:** Colombia, Educación Superior, Indígena, Interculturalidad.

CABRERA S, Adrian Camilo. Os avanços normativos para uma política de educação superior intercultural na Colômbia. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PPGPPD), Maestria em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, 2019.

## RESUMO

Colômbia é um dos países da América Latina com significativa diversidade étnica e cultural, tanto em contextos rurais quanto urbano. No entanto, apesar da presença histórica, os grupos étnicos foram reconhecidos como grupos diversos e culturalmente significativos na Constituição Política de 1991. O que, em teoria, cria um novo marco legal que proíbe a discriminação e estabelece novas medidas políticas com o objetivo de superar a exclusão sofrida por grupos étnicos durante séculos.

Este reconhecimento constitucional é uma questão recente, mas suas lutas por uma educação pertinente que reconheça a diversidade cultural do país não são novas, onde o direito à educação adquiriu um lugar fundamental nas demandas dos grupos étnicos por meio da ação dos mesmos na década dos setenta por uma educação própria e que é visível hoje na criação da primeira instituição de ensino superior liderada por um movimento social. Assim, tendo em conta o exposto, a nossa pesquisa pretende fazer uma descrição e análise dos avanços normativos por uma política de ensino superior para grupos étnicos na Colômbia a partir dos anos noventa até o presente, enfatizando os processos realizados por organizações sociais indígena, como o caso do Conselho Regional Indígena de Cauca (CRIC) e seu projeto Universidade Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), dentro de seu Programa de Educação Bilingue Intercultural (PEBI), onde a metodologia adotada e predominantemente qualitativa, de caráter descritiva, onde foi usado algumas técnicas de pesquisas como: descrição, compilação, classificação e análise em fontes escritas primárias e secundárias, concluindo que no país, desde meados da década nos noventa, a educação étnica é a política estatal que visa proteger esta diversidade cultural e promover o multiculturalismo, mas os seus desenvolvimentos têm sido muito limitados e em muitos casos, a política geral ignora o caráter multicultural e multilíngue da população

**Palavras-chaves:** Colômbia, Educação Superior, Indígena, Interculturalidade.



CABRERA S, Adrian Camilo. The normative advances to a politics of intercultural higher education in Colombia. Dissertation presented to the Post-Graduation Program in Public Policy and Development (PPGPPD), Master in Public Policy and Development at the Federal University of Latin American Integration – UNILA, Foz do Iguaçu, 2019.

## **ABSTRACT**

Colombia is one of the countries of Latin America with significant ethnic and cultural diversity, both in rural and urban contexts. However, despite the historical presence, ethnic groups were recognized as diverse and culturally significant groups in the 1991 Political Constitution. Which, in theory, creates a new legal framework that prohibits discrimination and establishes new policy measures aimed at overcoming the exclusion that ethnic groups have suffered for centuries.

This constitutional recognition is a recent issue, but their struggles for a relevant education that recognizes the country's cultural diversity are not new, where the right to education has acquired a fundamental place in the demands of ethnic groups through action since the 1970s for their own education and which is now visible in the creation of the first institution of higher education led by a social movement. Thus, considering the foregoing, our research aims to carry out a description and analysis the progress made by a policy if higher education for ethnic groups in Colombia since the 1990s to the present, emphasizing the processes carried out by indigenous social organizations, such as the Regional Indigenous Council of Cauca (CRIC) and its project Indigenous Intercultural Autonomous University (UAIIN), as part of its Bilingual Intercultural Education Programmed (PEBI), where a methodology adopted is predominantly qualitative, of a descriptive nature, where some research techniques will be used, such as: description, compilation, classification and analysis in primary and secondary written sources, concluding ha in the country, since the nineties the ethnics education is the state policy aimed at protecting this cultural diversity and enhancing the multiculturalism, but its developments have been very limited and in many cases the implementation of the general policy, ignoring this multicultural and multilingual character of the population.

**Keywords:** Colombia, Higher education, Indigenous, Interculturality.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

La siguiente lista tiene como finalidad recopilar todas las siglas que fueron utilizadas a lo largo del documento, cada sigla está acompañada de su respectiva denominación formal.

UNESCO – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

IESALC – Instituto Internacional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IES – Instituciones de Educación Superior

IIES – Instituciones Interculturales de Educación Superior

CRES – Conferencia Regional de Educación Superior

UAIIN – Universidad Autónoma Indígena Intercultural

CRIC – Consejo Regional Indígena del Cauca

DANE – Departamento Administrativo Nacional de Estadística

SEIP – Sistema de Educación Indígena Propio

SNIES – Sistema Nacional de Información de la Educación Superior

ONIC – Organización Nacional Indígena de Colombia

MEN – Ministerio de Educación Nacional

DNP – Dirección Nacional de Planeamiento

ONIC – Organización Nacional Indígena de Colombia

PEC – Proyectos de Educación Comunitarios

PEI – Proyectos Educativos Institucionales

PEBI – Programa de Educación Bilingüe Intercultural

CERES – Centro Regionales de Educación Superior

URACCAN – Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüenses

## **LISTA DE DIAGRAMAS**

Diagrama 1 – Estructura del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP).....	41
--	----

## Sumario

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Justificativa .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2 Antecedentes bibliográficos .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Elementos conceptuales .....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Metodología.....</b>	<b>26</b>
<b>2. UNA APROXIMACIÓN HISTORICO-NORMATIVA A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 Los inicios de la educación indígena en Colombia .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 La educación superior indígena en Colombia.....</b>	<b>32</b>
<b>2.3 Marco Normativo de la Educación Superior Indígena en Colombia: De la Constitución de 1991 al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).....</b>	<b>33</b>
2.3.1 Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992) .....	37
2.3.2 La Etnoeducación como política educativa para los grupos étnicos.....	39
2.3.3 Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP): Una propuesta desde el movimiento indígena.....	43
<b>3. EL MOVIMIENTO INDÍGENA CAUCANO .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Los inicios del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) .....</b>	<b>48</b>
3.1.1 Los Programas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) .....	54
<b>3.2 La Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN): una Universidad “de” y “para” el Movimiento Indígena caucano.....</b>	<b>57</b>
3.2.1 Objetivos y visión que orienta a la UAIIN .....	61
<b>4. POR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN COLOMBIA .....</b>	<b>65</b>
<b>4.1 Interculturalizando la educación superior .....</b>	<b>66</b>
<b>4.2. Los avances normativos para una educación superior intercultural .....</b>	<b>71</b>

<b>5. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>81</b>
---	-----------

## 1. INTRODUCCIÓN

Colombia es uno de los países de Latinoamérica con significativa diversidad étnica y cultural, tanto en contextos rurales como urbanos<sup>1</sup>. Sin embargo, a pesar de la presencia histórica, los grupos étnicos –indígenas, afrocolombianos, raizales y rom– sólo fueron reconocidos como grupos diversos y culturalmente significativos en la Constitución Política de 1991<sup>2</sup>. La cual, en teoría, crea un nuevo marco jurídico que prohíbe la discriminación y establece medidas políticas y jurídicas con el objetivo de superar la exclusión que han sufrido estos grupos por siglos. Para la siguiente investigación, nos centraremos en las cuestiones indígenas.

Dentro de este reconocimiento se garantizaron tres aspectos fundamentales para las comunidades indígenas: primero, el ordenamiento territorial, segundo, la participación política y social para los indígenas, y tercero, el reconocimiento de una Colombia multiétnica y pluricultural, permitiendo garantía de derechos territoriales y culturales. Lo cual se dio en medio de una relación de tensión entre el Estado colombiano y los grupos étnicos, tensión que en ocasiones se polariza y en otros momentos cede paso al diálogo y a la construcción conjunta, convirtiéndolos en un referente importante de la colombianidad, ocupando un lugar importante en la construcción de nación multiétnica y constituyendo un paradigma de autonomía, organización y logros en su lucha por derechos específicos.

Dentro de estas relaciones y tensiones, el papel que cumplen los movimientos y organizaciones, como es el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual, en sus más de 40 años de fundación, se ha consolidado como un estandarte del movimiento indígena colombiano y como una de las organizaciones más influyentes del país. Lo cual se ha reflejado en la creación de instituciones interculturales llevadas por los mismos movimientos sociales, como es el ejemplo de su Programa de Educación Bilingüe

---

<sup>1</sup> Datos del último censo realizado en el país por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) de 2005, en Colombia existen en la actualidad 1.378.884 habitantes que se autorreconocen como indígenas o pertenecientes a estos pueblos o descendientes de los mismos, repartidos en 82 pueblos indígenas ubicados en 281 municipios de 30 de los 32 departamentos del país. Sus resguardos ocupan el 32% del territorio nacional, especialmente en las zonas de la Amazonia y Orinoquia. Las mayores concentraciones de población se encuentran en los departamentos de La Guajira, Cauca y Nariño (DANE, 2005).

<sup>2</sup> En Colombia, antes de 1991, se realizaron tres intentos para hacer una reforma constitucional durante los gobiernos de Alfonso López Michelsen (1974-1978), Julio César Turbay (1978-1982) y Virgilio Barco (1986-1990), todos fallidos por la falta de voluntad política de los gobiernos de turno y otros sectores tradicionales.

Intercultural (PEBI), que hoy se manifiesta en la consolidación desde el año 2003 en la creación de la primera universidad indígena e intercultural del país, la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN). Destacándose un aporte organizativo, cultural y político, que va inclusive más allá de lo estrictamente indígena, en donde contribuye directamente a los objetivos fundamentales de la organización: unidad, territorio, cultura y autonomía (CRIC, 2004; CASTILLO, 2008, pp. 15-16), dentro de los cuales, la educación es base de su lucha y un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuevas raíces y para fortalecer identidad como pueblos ancestrales. En este sentido, la educación va mucho más allá de la escuela (CRIC, 2004) y al mismo tiempo haciendo frente a la educación oficial, la cual es considerada como un instrumento de dominación eficaz por parte del Estado (MOLINA; TABAREZ, 2008, p. 9).

Esto, asumiendo que después de la constitución de 1991, el Estado colombiano toma una postura más “inclusiva” en cuanto a mejorar la calidad de educación que se imparte en el país y la participación de los movimientos para la construcción de estas políticas, lo cual se reflejó en el marco de las relaciones con el Estado, en donde la educación es uno de los sectores sobre los cuales han enfocado su trabajo y alrededor de este se viene discutiendo y negociando hasta la fecha, propuestas (políticas, programas, proyectos) con el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Lo anterior, teniendo en cuenta que existe una amplia normatividad de carácter internacional (y nacional) que obliga al Estado a garantizar una educación que responda a las necesidades y características de las poblaciones étnicas. Sin embargo, esta normatividad se ha desarrollado y aplicado principalmente a la educación básica y media, dejando por fuera el tema de Educación Superior, es decir, Colombia no ha desarrollado una ley de Educación Superior Intercultural – como se ha implementado en México, Ecuador, Bolivia y Perú–, por lo que, pese a la existencia de una normatividad que interpreta los derechos de los indígenas en educación, la persistencia de “normalización” de la exclusión de esta población del sistema social, político, económico de la nación impide que el ritmo de la implementación de políticas públicas de educación indígena sea más o menos constante, como lo describe Irupe (2012), en donde algunas críticas del movimiento social indígena al sistema educativo se relacionan a la inconsistencia entre el discurso “intercultural”, el cual defiende un dialogo entre culturas, pero en la práctica continúa imponiéndose la visión, identidad y lengua del

estado-nación.

Esto se percibe en el accionar de las organizaciones indígenas de Colombia, como es el caso del CRIC, de incorporar en su agenda política la exigencia al Estado del cumplimiento de sus derechos en general y de la educación en particular, en donde se continúa primando la ciencia moderna y el conocimiento científico, que, como deja claro Boaventura de Souza Santos (2008, p. 52) “fue diseñada originariamente para convertir de este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y del otro lado en un objeto de conocimiento”, privilegiando al trabajo individual sobre el colectivo, a la escrita sobre la oralidad, y a uso de lenguas hegemónicas sobre lenguas indígenas.

En este contexto, la presente investigación pretende describir y analizar los avances normativos por una política de Educación Superior para grupos étnicos en Colombia, centrando nuestra atención en los procesos que han llevado adelante organizaciones sociales indígenas particularmente en la región del Cauca, como es el caso del CRIC y su proyecto UAIIN, enmarcado en su PEBI.

## **1.1 Justificativa**

La educación para grupos étnicos, de acuerdo con Castillo y Rojas (2005), surge a mediados de los años ochenta, como resultado de las luchas políticas de la década del setenta, donde la educación es un tema que remarca una especial importancia para las comunidades y grupos indígenas, ya que les permite retomar sus raíces, ser protagonistas de su propia enseñanza y buscar, a través de sus costumbres y tradiciones, construir un marco educativo diferenciado y propio.

Donde el surgimiento de universidades interculturales viene a generar una ruptura de gran trascendencia para el momento contemporáneo, en cuanto “al reconocimiento de las diversas epistemologías y diversas formas de producir conocimiento, propias de las culturas indígenas ancestrales” (MEDINA, 2013, p. 66), tema que se encuentra incorporado a la reivindicación de las múltiples minorías culturales junto a las dificultades que traza su reivindicación, en distintos espacios del mundo académico y cultural; sustentado sobre el orden epistemológico que constituye una racionalidad diferente a la hegemónica del mundo occidental. Es decir, la reivindicación de las variadas formas de producción de conocimientos y “saberes” existentes, propios de los pueblos excluidos -indígenas, afro, gitanos, entre otros-,



que propician y materializan otros estilos o modos de vida, formas de organización socioeconómica y maneras de relación con la naturaleza, el medio ambiente y el cosmos.

Lo cual, se refleja en los procesos de construcción y desarrollo de instituciones interculturales colocan en dialogo y participación a diferentes actores sociales cuyas practicas responden a visiones del mundo diversas entre sí. Por eso se trata de instituciones cuya creación y desarrollo se ha dado en el marco de las tensiones propias de tener que responder simultáneamente a exigencias propias de visiones del mundo, valores y normatividades, entre las cuales se registran diferencias significativas que incluso son motivo no sólo de tensiones, sino también de conflicto y disputas (MATO, 2009, pp. 30-34).

Como lo es el proyecto de educación particularmente llevado por organizaciones sociales como el CRIC y su PEBI, con el apoyo de las Autoridades Indígenas del Sur Occidente Colombiano (AISO) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) (CASTILLO; ROJAS, 2005). Construyendo formas y estructuras de pensamiento muy diversas, aspectos que generan otros modos de actuación, individual y colectiva, opuestos a los marcados por la cultura occidental y, por su puesto, con otros sistemas de valores éticos, cognitivos, estéticos y también diversos.

Por otro lado, en términos de producción científica, existen pocos trabajos académicos a nivel de tesis que analicen la educación superior intercultural en Colombia, por lo cual, considero que realizar esta investigación desde un enfoque de la política pública, contribuye bastante para ampliar y diversificar el *corpus* teórico sobre esta temática, aún mas, al ser la UAIIN, la primera universidad indígena e intercultural en el territorio colombiano.

## **1.2 Antecedentes bibliográficos**

Ahora, teniendo en cuenta lo anterior, resulta apropiado realizar un breve recorrido bibliográfico, en donde es posible evidenciar una cantidad limitada de autores que acompañan la discusión en torno a la interculturalidad en al ámbito educativo, por un lado, de forma teórica “interculturalidad *deseada*”, y por otro como un instrumento en las reivindicaciones políticas, sociales, culturales y educacionales de las poblaciones históricamente ignoradas “interculturalidad *de hecho*”.

Uno de los primeros documentos encontrados fue *Diagnóstico sobre la Educación*

*Superior Indígena en Colombia*, llevado por el IESALC-UNESCO con el apoyo de la ONIC, CRIC, el cual permite establecer algunas condiciones con relación a la visión de la educación superior indígena en Colombia, con elementos esenciales como son la disposición que deben tener las instituciones educativas para adelantar procesos de inclusión de población indígena, llevando a cabo programas de enseñanzas pertinente, disposición de una adecuada infraestructura y de materiales de estudio, así como el acceso sin discriminación en condiciones de igualdad.

El documento hace un llamado de atención a las instituciones de educación superior, las cuales no han estructurado currículos académicos que atiendan las necesidades de los estudiantes pertinentes a las comunidades indígenas. Lo cual permite inferir que, a pesar que se han realizado algunos avances, la implementación de políticas educativas para grupos étnicos, aún queda mucho camino por recorrer en cuanto a la coherencia entre las políticas estatales y el discurso implementados en las instituciones educativas (UNESCO, 2004).

Un documento elaborado por el Ministerio de Educación Nacional (Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones), titulado *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública*, elaborado por Patricia Enciso Patiño (2004), hace un recorrido respecto a las políticas públicas educativas para grupos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, que desde su reconocimiento en la Constitución Política de 1991 reconoce la diversidad étnica y cultural del país y garantiza su protección (Art. 7); traduciendo este reconocimiento en un conjunto de derechos específicos que favorecen a las comunidades indígenas, entre ellos el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho a la protección de las culturas, al uso y oficialidad de las lenguas, a la enseñanza bilingüe, a una educación con respeto de la identidad. De este modo, marca una diferencia en la lectura de los derechos de los pueblos indígenas reconociendo a los grupos étnicos de los derechos de los pueblos indígenas reconociendo a los grupos étnicos como sujetos de derecho colectivo y no como personas individuales (ENCISO, 2004).

El documento finaliza haciendo un balance de la promulgación de la Constitución del 91, la cual se refleja en una amplia difusión de los derechos de pueblos indígenas, afrodescendientes y gitanos, en donde se llevaron a cabo ajustes en las políticas públicas que ahora incluyen los grupos étnicos, así como también la aparición de nuevos pueblos indígenas y su legalización, la participación de representantes de los grupos étnicos en las instancias

estatales, conformación de redes nacionales e internacionales interétnicas, al tiempo que llama la atención a que los lineamientos no siempre son congruentes con los grupos étnicos, pues estas políticas educacionales se encuentran incluidas dentro del contexto de la globalización y la competitividad de mercados amplios, los cuales contienen a las comunidades con una menor representación y se acoge a las directrices internacionales, dejando de lado las necesidades particulares de los grupos minoritarios.

Continuando, el siguiente documento es el libro *“Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza”* llevado a cabo por un equipo de investigadores encabezado por Avelina Panchón Aquite, realizado en el 2005 (PANCHON *et al.*, 2005), el cual es el primer estudio de educación superior indígena en Colombia que destaca la necesidad y la viabilidad de un proceso de desarrollo y transformación de la universidad a partir de un diálogo pluriétnico y multicultural.

A lo largo del documento se puede apreciar un constante proceso de exclusión, marginación y ausencia de políticas de educación superior indígena por parte del Estado, pese que la Constitución de 1991 consagró, dentro de sus principios fundamentales el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. Sin embargo, ni el MEN, ni las instituciones de educación superior se han interesado en hacer realidad estos principios.

Esto generó que las mismas comunidades indígenas tomaran la voluntad y la iniciativa de orientar e implementar procesos educativos propios. En este sentido, y en el marco de la etnoeducación, se han buscado la concertación con el Estado para la construcción de políticas educativas que contemplen su particular cosmogonía. Lo anterior, teniendo en cuenta que al Estado le corresponde trazar e implementar políticas educativas coherentes con el tratamiento de esta problemática. Colocando en la mesa de discusión una de las inconsistencias más reconocidas en el sistema educativo colombiano, la cual es la separación radical entre los niveles de básica y media y el nivel superior. En donde persiste una visión parcializada y desintegradora de la realidad que se refleja en el divorcio entre la educación media y la universitaria.

Por último, el documento hace énfasis que las actuales estructuras organizativas y administrativas de las instituciones de educación superior, el enfoque de los programas académicos, etc., no son adecuados para atender a las poblaciones rurales e indígenas con particularidades sociales y culturales diferenciadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el resultado de esta experiencia muestra que, probablemente se han hecho grandes intentos por implementar de forma concreta dinámicas educativas que conlleven al Estado a implementar unos de los derechos institucionales, como es la diversidad cultural, no obstante, en algunos casos, estos incentivos se han visto truncados a partir de perspectivas estáticas y homogeneizantes en educación (PANCHON *et al.*, 2005, pp. 145-149).

Por otro lado, si bien esta investigación se propone abordar específicamente la temática de la educación superior intercultural en Colombia, adentrándose en un contexto de América Latina y el Caribe, retomamos el mapeo de experiencias e iniciativas de educación realizado por el *Proyecto Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior en América Latina*, creado en julio de 2007 por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), coordinado por Daniel Mato.

El proyecto tiene como objetivo profundizar en los avances hacia la diversidad cultural, el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades y la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región, así como la intención de producir informaciones y análisis sobre experiencias de educación superior para atender la demanda de los pueblos indígenas y afrodescendientes; formular recomendaciones políticas sobre la materia; así como promover una base de datos y una red de colaboración que permita profundizar sobre la discusión del tema (MATO, 2008, p. 15).

Teniendo en cuenta que la diversidad cultural propia de América Latina y el Caribe exige que el sistema educativo en general se comprometa con la construcción de una interculturalidad con equidad para todos, orientada a generar y consolidar relaciones de colaboración intercultural basadas en la valoración de las lenguas, saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propio de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y demás culturas diferenciadas.

Lo cual se refleja en los avances significativos en varios asuntos como la educación, sin embargo, estos avances son insuficientes para la situación actual, los cuales se registran especialmente para la educación básica, media y secundaria. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, continúan siendo menores en comparación a los otros niveles de formación, en un panorama de la región encontramos que en la mayor parte de los

países de la región se han logrado avances dentro del proceso de inclusión y el reconocimiento de la diversidad en cuanto a la existencia de comunidades y grupos étnicos, sin embargo, a nivel general se encuentran obstáculos como es la fuerte resistencia racista institucional, las limitaciones de la planta física y de presupuesto, así como una gran dificultad para contratar docentes con una formación en el área de interculturalidad.

En otras palabras, ha habido numerosos avances a nivel constitucional, legislativo y normativo en relación con los derechos educativos de los pueblos indígenas, estos no han logrado verse ejecutados en la práctica. Lo cual puede percibirse en las intenciones en cuanto a la implementación de la política pública para grupos étnicos en educación superior a nivel latinoamericano se han visto obstaculizada por diferentes elementos y situaciones que han dejado de lado el verdadero sentido en cuanto al reconocimiento de la diversidad y la inclusión de estos grupos.

### **1.3 Elementos conceptuales**

Ahora, teniendo en cuenta lo anterior, es en este contexto que surge el tema de nuestra investigación, la cual se pretende indagar las siguientes preguntas: ¿Es viable una política/ley de educación superior intercultural en Colombia, teniendo presente las experiencias que llevan algunas organizaciones indígenas como es el ejemplo del CRIC y su proyecto de UAIIN?; ¿Cuáles han sido las políticas/directrices, lineamientos de educación superior para grupos étnicos en Colombia?; ¿Cuáles han sido los resultados referentes a los procesos de concertación entre el Estado, representado por el MEN desde la experiencia de una organización indígena y sus proyectos por una educación propia?.

De este modo, con el fin de abordar dichas cuestiones, recorro a dos distinciones conceptuales, la primera la *interculturalidad*, y la segunda *interculturalización de la educación*, propuestos tanto por el movimiento social indígena CRIC y el Estado colombiano, como por autores como Gunther Dietz, Daniel Mato y Catherine Walsh.

Por lo tanto, de acuerdo con las líneas de pensamiento de los autores citados, la interculturalidad como proyecto político, se refleja en la reivindicación de derechos por parte de las poblaciones históricamente excluidas, siendo fundamental comprender las diferencias existentes entre los casos estadounidense, canadiense y europeo de un lado, y el

latinoamericano del otro.

De acuerdo con Dietz y Mateos (2009, p. 48), actualmente, el debate sobre todo el anglosajón se plantea la necesidad de “multiculturalizar” los sistemas educativos mediante mecanismo de “acción afirmativa” y “discriminación positiva” que permiten “empoderar” (empower) a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y “emancipación”. En el espacio continental europeo, por el contrario, se percibe la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad manifiesta de las sociedades mayoritarias de hacer frente a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de los educandos, de la creciente complejidad sociocultural y, en resumidas cuentas, de la diversidad como característica de las futuras sociedades europeas.

En el caso de América Latina, la interculturalidad está asociada en gran parte al campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)<sup>3</sup>, a las problemáticas y luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes (WASLH, 2009, pp. 30-31), y dentro de las políticas sociales surge de la llegada de estudiantes indígenas a las escuelas públicas que promulgaban una educación nacionalista y homogénea.

Hasta principios de los 80, la educación bilingüe tenía como objetivo llevar al alumno hacia la castellanización más efectiva, utilizando para tan fin la lengua indígena en los primeros años de escolarización. La transición de la lengua indígena al castellano buscaba desplazar la lengua propia por la lengua hegemónica y oficial. Si bien, el peso de la acción educativa se concentraba en la lengua, el trasfondo fue la asimilación de los derechos políticos, culturales y sociales de los pueblos indígenas y, respondiendo a la demanda del reconocimiento colectivo en la educación, se desarrolla la educación bilingüe intercultural (o educación intercultural bilingüe). El objetivo es enriquecer al alumno con el desarrollo de su lengua y el aprendizaje del castellano como vehículo de comunicación con la sociedad hegemónica (HERNAIZ, 2004, pp.134-135).

De acuerdo con Walsh (2009), existen tres perspectivas para referirse a la

---

<sup>3</sup> Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe no puede entenderse como un modelo rígido que se tiene que aplica de forma estándar en toda Latinoamérica, sino como una estrategia educativa que debe ser adecuada y diferenciada, en su ejecución, a las características sociolingüísticas y socioculturales de los educandos y sus comunidades, en donde rescatamos la interculturalidad como opción política educativa es la que transforma las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular.

interculturalidad. La primera, relacional, hace referencia a la forma mas básica y general del contacto e intercambio entre cultural, es decir, entre personas, practicas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad, sin embargo, el problema con esta perspectiva es que, típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva acabo la relación. La segunda, funcional, siguen los planteamientos del filosofo peruano Fidel Tubino, para el cual la interculturalidad se enraíza en el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, con metas a la inclusión de la misma al interior de la estructura social establecida. Desde esta perspectiva –busca promover el dialogo, la convivencia y la tolerancia–, la interculturalidad es “funcional” al sistema existente, ya que no tocas las causas de la asimetría y desigualdades sociales y culturales, así como tampoco “cuestiona las reglas de juego”, por eso “es perfectamente compatible con la lógica del modelo neo-liberal existente”. La tercera y ultima, critica, es la perspectiva desde la estructura colonialidad-racial. Es decir, un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición se entiende la interculturalidad como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba.

De esta forma, sería cuestionada la formación de los estados-nacionales que ocultaron la presencia de las culturas e identidades en el territorio latinoamericano (LOPEZ, 2004 apund ARCE, 2009, p. 28), así como también un discurso propio en una fase posindigenista de la redefinición de relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas, como en el caso del CRIC, la interculturalidad es entendida como “posibilidad entre las culturas, es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (PEBI, 2004, p. 111). En donde lo intercultural está centrada en la noción de lo propio, del conocimiento indígena y su lugar en las relaciones con los otros distintos:

“Hoy en día entendemos el concepto de la interculturalidad como el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos de afuera. El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de dialogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivencias desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de

condiciones de igualdad desde las diferencias” (Ibíd., p. 115).

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder contra-hegemónico del Estado, donde:

“[...] la interculturalidad construye un imaginario-otro de sociedad, permitiendo pensar y crear un poder social distinto, como también una condición social distinta tanto conocimiento como de la existencia” (WALSH, 2004, p. 9).

Por otro lado, el concepto de interculturalizar la educación, recurrimos a Dietz (2017), quien hace dos importantes preguntas, ¿Cómo se interculturaliza la educación superior?, y ¿Se debe Interculturalizar desde arriba o desde abajo?, para la primera pregunta se debe tener en cuenta que la educación superior se puede Interculturalizar de varias maneras; ya la segunda se debe tener en cuenta las diferentes visiones que cada actor y cada proyecto tenga de la interculturalidad.

En un primer momento, un proyecto liderado por el movimiento social, el cual se convierte en una recuperación y reivindicación. Dentro de aquí encontramos proyectos de educación propia y autonomía, sin embargo, a estos proyectos son más intraculturales y no interculturales.

Por otro lado, proyectos que pretenden desarrollar una “educación intercultural para todos”, definen la intercultural transversalmente, esto con el objetivo de ampliar los referentes para posibilitar un dialogo intercultural, entre dos o mas actores. La critica es esta noción proviene mas del debate occidental europeo y no de la tradición de educación propia del indígena.

Es decir, cuando hablamos “desde abajo”, nos referimos al empoderamiento étnico y resistencia cultural, y “desde arriba” es a una interculturalidad transversal, promoviendo un acceso al sistema ya existente. Lo anterior se refleja en el surgimiento de dos grandes campos de acción de la educación superior intercultural. El primero, universidades propias por parte de grupos étnicos, bajo la noción de educación propia<sup>4</sup>, y el segundo, espacios creados por

---

<sup>4</sup> En este sentido, interculturalizar “desde abajo”, dando espacio para la participación y la voz de los actores principalmente involucrados en estos programas: los indígenas.



universidades convencionales, mediante alianzas con los movimientos sociales.

Por que interculturalizar la educación superior y las universidades es incluir con equidad sin subalternizar otras voces, otra historia, otras verdades desde la validez de otros conocimientos provenientes de las sabidurías milenarias, otras espiritualidades y formas de relación con la naturaleza, desde la perspectiva de quienes han permanecido excluidos o etiquetados con la “otredad”.

En donde la noción de interculturalidad fomenta el cuestionamiento del proyecto moderno, capitalista, de mercado y occidental frente a otras opciones políticas como la del Buen Vivir/Vivir Bien y otras versiones de Estado, gobierno y de democracia.

Por último, consideramos esencial reflexionar a partir de lo planteado por Mato (2010):

“Interculturalizar toda la Educación Superior” es un asunto que debería interesar no solo a los pueblos étnicos, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque es condición necesaria para mejorar la calidad de la Educación Superior de los diferentes países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenible (p. 19).

## **1.4 Metodología**

Ahora bien, con relación a la metodología adoptada para esta investigación, es predominantemente cualitativa, de carácter descriptivo, la cual permite el desarrollo de un proceso de reflexión, y análisis del fenómeno social en su contexto (OLIVEIRA, 2013, p. 28). Por otro lado, desde el punto de vista de los objetivos perseguidos, esta es una investigación descriptiva, la cual tiene como objetivo descubrir, analizar, y observar fenómenos y hechos, buscando describirlos, clasificarlos e interpretarlos. Busca descubrir la frecuencia con que un hecho ocurre, su naturaleza, sus características, causas y relaciones con otros hechos. Aún, este tipo de pesquisa busca el establecimiento de relaciones entre las variables (GIL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013).

Así mismo, Oliveira (2013) destaca que la realización de una pesquisa comprende, entre otros, la utilización de métodos, el cual es definido por la autora como el camino escogido para alcanzar los objetivos previamente establecidos durante la elaboración de pesquisa. Aún, afirma que éste presupone un planteamiento con la utilización de instrumentos

(técnicas de pesquisa) adecuados para la consecución de tales objetivos, por lo cual, para la obtención de datos, se hizo uso de las siguientes técnicas metodológicas como: pesquisa de campo, así como la descripción, recopilación, clasificación y análisis en fuentes escritas primarias y secundarias.

Ahora, con relación a la pesquisa de campo, retomé algunos elementos metodológicos de Guber (2004) sobre la etnografía, a partir de la observación planteada desde la participante. La cual, permite al investigador buscar la información directamente en el espacio geográfico en el cual el fenómeno que se está estudiando se manifiesta, exigiendo del investigador una aproximación más directa para llevar a cabo la recolección de la información que contribuirá con la consecución de los objetivos de pesquisa (*Ibidem*). En el caso específico se realizó la pesquisa de campo en Colombia con el objetivo de recolectar información sobre el proceso de elaboración e implementación de políticas de educación superior para grupos étnicos. Esta actividad fue realizada durante el primer semestre del 2018, la cual, básicamente consistió en realizar acercamiento y contacto con los directivos de la UAIIN para poder realizar una estancia investigativa dentro de la institución, donde se realizó todo el conducto regular referente a esta solicitud, enviándose una carta de solicitud dirigido al Consejero Mayor de CRIC, así como a la dirección de la UAIIN, sin embargo, a pesar de cumplir con lo exigido, no se obtuvo resultado alguno.

Sin embargo, se consiguieron realizar visitas periódicas a la universidad, donde se pudo tener conversaciones personales con algunos docentes, estudiantes y colaboradores del movimiento, lo cual fue crucial para el desarrollo de la investigación. Igualmente, se logró consultar y acceder a algunos documentos en el Centro de Documentación Indígena “José María Ulcué”, referentes al movimiento social indígena caucano. Sin embargo, al no tenerse permiso por parte de los representantes del CRIC, éstos no serán utilizadas en el texto.

Así mismo, paralelamente al trabajo de campo se realizó también una estancia de investigación e intercambio entre universidades, la cual se llevó a cabo en la Universidad del Cauca, bajo la orientación de la profesora Elizabeth Castillo, en la materia *Seminario de Investigación*, dentro del programa de la Maestría de Estudios Interculturales, del Departamento de Estudios Interculturales, lo cual permitió profundizar la propuesta de interculturalidad (*interculturalización*) en la educación superior, la cual es una temática reciente, ya que hace menos de dos décadas que se dio inicio.

Durante este periodo, se tuvo la oportunidad de participar del Primer Encuentro de Programas Universitarios de Formación en Procesos Interculturales (22-24 de febrero del 2018), el cual tuvo como objetivo dialogar la perspectiva intercultural presente en los programas de pregrado y posgrado que se desarrollan en diferentes universidades convencionales y no convencionales de Colombia para comprender el sentido y significado de lo intercultural en procesos de educación superior específicos. En este evento, se contó con la participación del Grupo Diverser de la Licenciatura Pedagogía de la Madre Tierra y Maestría en Educación de la Universidad de Antioquia; el Doctorado Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali; Universidad Autónoma Intercultural Indígena UAIIN – CRIC; Resguardo de Guambia y la Maestría en Educación Popular de la Universidad del Cauca.

De igual manera, se realizó una pesquisa bibliográfica, la cual, para Marconi y Lakatos (1992, p. 43), “se trata de levantar toda la bibliografía ya publicada, en forma de libros, revistas, publicaciones y etc., esto, con la finalidad de colocar al investigador en contacto directo con todo aquello que fue escrito sobre determinado asunto (...)”.

El análisis documental consiste en identificar, verificar y apreciar los documentos con una finalidad específica y, en ese caso, se preconiza la utilización de una fuente paralela y simultánea de información para complementar los datos y permitir la contextualización de la información contenida en los documentos (MOREIRA, 2005), así, el uso de fuentes primarias y secundarias, se llevó a cabo mediante un levantamiento relacionado a la legislación y normatividad existente sobre las políticas de educación para grupos étnicos, enfocándose en lo referente a la educación superior. Dentro de las fuentes primarias se acudió a la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 30 de 1992, La Ley 21 de 1991, Ley de Educación General de 1994, así como los decretos que se emitieron durante las últimas dos décadas como el Decretos 804 (1994), 982 (1999), 2500 (2010), 1953 (2013), 1811 (2017). Ya dentro de las fuentes secundarias se recurrió a textos teóricos sobre la interculturalidad y la interculturalización de la educación superior, así como textos generales sobre la educación indígena en Colombia y América Latina, enfocándose en las propuestas educacionales llevadas por los mismos movimientos sociales indígenas.

Por último, la contemporaneidad de nuestro objeto de investigación nos permitió triangular la información, para reunir datos desde distintas perspectivas y ángulos con el

objetivo de verificar y colocar en dialogo los hallazgos (BARRAGAN, 2001), esto con el fin de realizar un cruzamiento de datos más profundo del objeto y objetivo de estudio.

Respecto a la estructura del trabajo, esta investigación ha sido organizada en cinco secciones. En el primer punto hacemos una introducción al tema de investigación, así como la justificativa, los antecedentes bibliográficos y el marco metodológico.

En un segundo punto, se hace referencia al contexto que antecede el tema de investigación. En un primer momento se hace una contextualización al desarrollo histórico de la educación indígena en Colombia, para en un segundo momento adentrarse en el marco normativo de la educación superior, especialmente haciendo hincapié desde la política etnoeducativa a la actual propuesta por el movimiento indígena colombiano denominada Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

En el tercer punto, nos adentramos al movimiento indígena del departamento del Cauca, haciendo una descripción del Consejo Regional Indígena del Cauca y sus programas político, económico y socio-cultural, y su proyecto de Universidad Autónoma Intercultural Indígena.

El cuarto punto, se presenta una descripción y análisis de los avances normativos que se han presentado en el último periodo, sobre todo lo acordado entre el Consejo Regional Indígena del Cauca y el Ministerio de Educación Nacional, en la viabilidad de una educación superior intercultural en el país.

Finalmente, en el punto cinco, cerramos con unas consideraciones finales.

## 2. UNA APROXIMACIÓN HISTORICO-NORMATIVA A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA

### 2.1 Los inicios de la educación indígena en Colombia

De acuerdo con Galeano (2015) y Molina-Betancur (2012), las políticas de educación indígena en Colombia se enmarcan en dos grandes momentos importantes, en el que cada uno presenta su concepción de educación indígena atendiendo un contexto histórico e ideológico.

El primero y el más prolongado, va desde la construcción del Estado-nación en 1810 hasta 1978, donde el Estado concebía una educación homogénea para toda la población colombiana con el propósito de construir una nación desde una perspectiva culturalmente uniforme y la existencia de poblaciones indígenas –como parte constitutiva de la diversidad cultural de la nación– era sencillamente ignorado.

Durante este periodo, la educación para las comunidades indígenas estuvo a cargo de la iglesia católica mediante el Concordato de 1886, enmarcado en una política para conducir y transformar a las "tribus salvajes" a la vida "civilizada". Es decir que los territorios habitados por pueblos indígenas fueron considerados Territorios de Misiones.

Posteriormente, a partir de los años setenta inicia otro periodo para la educación indígena, con el Decreto Ley 088 de 1976; a partir de las demandas de los grupos étnicos (especialmente indígenas), el MEN define la *etnoeducación*<sup>5</sup> como política. La promulgación del Decreto Ley 088 de 1976 permitió al MEN organizar una unidad para la atención especial de los grupos étnicos (MUÑOZ, 2015, p. 102).

El desarrollo legal de la ley se lleva a cabo mediante el decreto 1142 de 1978, el cual, define que la educación debe ser acorde a las necesidades y características culturales de los pueblos, permitiendo a dichos pueblos la participación en el diseño de sus programas educativos, alfabetizar en su lengua materna, desarrollar horarios y calendarios especiales y establecer criterios de selección y formación de maestros indígenas (TATTAY, 2011, p. 25).

Un segundo momento, se extiende desde 1978 hasta la actualidad, donde se atiende a

---

<sup>5</sup> El origen de esta perspectiva resulta de la apropiación y desplazamiento en el terreno educativo del concepto de "etnodesarrollo" planteado por Bonfil Batalla a comienzos de los años ochenta. Desde esta perspectiva, se le atribuye centralidad al concepto de autonomía, entendida como la capacidad de decisión que tienen los grupos étnicos sobre sus recursos económicos.

un nuevo contexto social y político, en donde la concepción de educación incluye las especificidades culturales de los pueblos indígenas (GALEANO, 2015, pp. 9-21; MOLINA-BETANCUR, 2012, pp. 275-283).

Lo anterior, teniendo en cuenta que el proceso educativo en Colombia ha estado dirigido y orientado por políticas de estado tendiente a favorecer la sociedad mayoritariamente homogénea y unitaria, donde todos hablen el castellano, y practiquen una sola religión, anulando y deslegitimando los conocimientos y valores de los pueblos indígenas (GAVIRIA, 2001, p. 34; RODRÍGUEZ, 2011, pp. 25-28).

Ahora, de acuerdo con Castillo y Rojas (2005), existen también dos grandes momentos importantes para el entendimiento de las políticas de educación indígena en Colombia.

El primero con el Concordato de 1887 (Iglesia-docente), en donde la escolarización y evangelización van de la mano y se lleva a cabo por la vía de misiones religiosas en los territorios de pueblos indígenas y de poblaciones afro-descendientes; y un segundo momento con la Asamblea Nacional Constituyente (ANC) de 1991 (Etnoeducación), en donde se hace un reconocimiento de los derechos a los grupos étnicos a educarse de acuerdo con sus proyectos de vida y sus identidades culturales (CASTILLO; ROJAS, 2005, pp. 60-70).

Es decir, en Colombia las políticas públicas de educación indígena tienen como base un proceso de lucha por otros tipos de educación (BOLAÑOS, 2007, p. 54), entendidas estas como un conjunto de demandas políticas y de autonomía, que desde inicios del siglo XX hasta el día de hoy vienen planteando al Estado colombiano los movimientos indígenas y sus organizaciones (CASTILLA; CAICEDO, 2008, p. 15), lo cual se reflejó en la participación de la creación de la actual constitución, convirtiendo a los pueblos indígenas en un referente importante de la colombianidad (BOLAÑOS; TATTAY, 2012, pp. 46-47), pasando a ocupar un lugar importante en la construcción de nación multiétnica e intercultural y constituye un paradigma de autonomía, organización y logros en su lucha por derechos específicos (ARBELÁEZ; VÉLEZ, 2008, pp. 6-11; GALEANO, 2015, pp. 29-30).

En donde los alcances no han ido de mano con la implementación operativa por parte del Estado colombiano y aún mas para la educación superior.

## 2.2 La educación superior indígena en Colombia

Ahora, con relación a la historia de la educación superior en Colombia, de acuerdo con Pancho (*et al.*, 2005), está se divide en tres periodos fundamentales, cada uno de los cuales con su propia concepción de educación indígena atendiendo al contexto histórico e ideológico.

El primer periodo, la Colonia, se caracterizó por una iglesia dispersa en distintas órdenes religiosas y por los expedicionarios, que se adentran en los territorios colombianos, estableciendo ordenamientos sociales, diferentes a los existentes. En este contexto la idea y la estructura de la universidad española – universidad monástica, fundada en lo moral y lo espiritual – es impuesta en el territorio por algunas de las ordenes religiosas que buscaban formar a sus miembros. Para el caso de los indígenas, la Colonia es una época de persecución, juzgamiento y muerte (PANCHO, *et al.*, 2005, p. 53).

El segundo periodo, el republicano, se caracteriza por el naciente Estado, el cual concebía una educación homogénea para toda la población colombiana con el propósito de construir una nación desde una prospectiva culturalmente uniforme, donde la existencia de poblaciones indígenas como parte constitutiva de la diversidad cultural de la nación era sencillamente ignorado (GALEANO, 2015, pp. 9-21).

Durante este periodo, se lleva acabo una lucha entre las ideologías laica y religiosa, liberal y conservadora, las cuales marcaron el camino de la universidad colombiana en los siguientes años. Por ejemplo en 1824 el gobierno en el poder reemplaza la vieja universidad española latinista y teológica por la entonces moderna universidad liberal y racionalista de Inglaterra/Francia, y en 1842 viene la reforma conservadora a la universidad que se fundamenta dando tres ideas esenciales: 1) Sujetar a los alumnos a una severa disciplina en costumbres, moralidad estudio y grados académicos; 2) Introducir el elemento religioso en la dirección de la política educativa; y 3) Introducir elementos conservadores como el derecho romano y proscribir materias consideradas peligrosas como la ciencia de la legislación constitucional y la táctica de las asambleas” (PANCHO *et al.*, 2005, p. 56).

Finalmente, la constitución de 1886 y el Concordato de 1887<sup>6</sup> le imprimen el carácter

---

<sup>6</sup> En 1974, mediante la Ley 74, se reforma el Concordato de 1887 y se da un paso trascendental en la emancipación de la Iglesia de la educación indígena, suprimiendo por “completo” el monopolio sobre el aprendizaje (Molina-Bentancour, 2012, p. 281), sin embargo, el Estado no contaba con los medios necesarios

católico a la educación, durante este periodo hasta mediados del siglo XX, en donde la educación para las comunidades indígenas estuvo a cargo de la iglesia católica mediante, enmarcado en una política para conducir y transformar a las "tribus salvajes" a la vida "civilizada".

Bajo esta perspectiva, la educación avanzó en la construcción de la Nación al brindar los elementos necesarios para el desarrollo del modelo económico, en el uso y conocimiento de la lengua nacional y la consolidación de la concepción de la propiedad privada para la utilización y el acceso a los bienes, y el establecimiento del matrimonio monogámico como práctica, ejes fundamentales del sistema capitalista y de la sociedad moderna (Rodríguez, 2011, p. 30). En palabras de Vasco (2002, p. 161), la cristianización y castellanización, fueron la herramienta clave en todo este proceso y uno de los mecanismos para formar a los indígenas en la cultura occidental, o como lo pretendió la Constitución de 1887, integrarlos a la civilización.

Como último periodo, el contemporáneo, se va a caracterizar por el surgimiento de universidades publicas en algunas ciudades capitales (Medellín, Universidad de Antioquia; Cali, Universidad del Valle; y Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander, entre otras).

En un periodo más reciente, los grupos indígenas – y afrodescendientes – irrumpen en el escenario de la educación superior demandando con fuerza y novedad cambios en la educación superior. Demandas que hacen parte de los procesos de resistencia política y cultural, que en la década de los noventa logran posicionar y revalorizar a los grupos étnicos como actores de su propio desarrollo.

### **2.3 Marco Normativo de la Educación Superior Indígena en Colombia: De la Constitución de 1991 al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)**

En 1991, se promulga en Colombia una nueva Constitución Política, la cual se caracteriza por ser más democrática, participativa y pluralista (artículo 1º), que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación (artículo 7º). Lo cual se traduce en el

---

para hacerse cargo de la formación de estos pueblos, por lo que continuó con una educación por contrato, ya que la Iglesia contaba con más de 1300 escuelas aptas para la enseñanza. Esta reforma es fundamental, sobre todo para los nacientes grupos étnicos y sus movimientos sociales, en donde la educación inicia a tomar fuerza entre sus mayores prioridades.



reconocimiento de unos derechos específicos que favorecen a las comunidades étnicas, entre ellos el derecho a la autodeterminación de los pueblos, el derecho a la protección de las culturas, al uso oficialidad de las lenguas, a la enseñanza bilingüe y una educación con respecto a la identidad (ENCISO, 2004).

Es decir, el Estado garantiza que los integrantes de los grupos étnicos tengan el derecho a una formación de respeto y desarrolle su identidad, en donde se reconoce y se entiende (ANGARITA-OSSA; CAMPO-ÁNGEL, 2015, p. 177), al sujeto indígena como actor colectivo y no individual. Esto, a razón de la construcción histórica, social y cultural de los pueblos, también denominado movimiento social, el cual se constituye como una experiencia alternativa en un orden social definido históricamente, por condiciones de exclusión y subordinación, que en este caso específico retoman sus demandas educativas que son de larga data y con un amplio marco normativo nacional e internacional.

En Colombia puede decirse que los proyectos educativos promovidos por las poblaciones indígenas y afrodescendientes llevaron a un cambio significativo en el paradigma educativo oficial, cuestionando las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional, donde la movilización de las organizaciones sociales jugó un papel importante en la institucionalización de la etnoeducación como política estatal (ROJAS; CASTILLO, 2005, p. 86; TATTAY, 2011, p. 41).

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. A esto, se agrega que prácticamente todos los países de la región están en vigencia, leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos, algunas de las cuales se expresan en normativas específicas para el ámbito educativo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas normativas aún tienen escasos efectos prácticos (MATO, 2011, p. 67).

En Colombia, la Constitución de 1991 desarrolla un cumulo de derechos sociales, económicos, políticos y culturales a la protección y pervivencia de los grupos étnicos. Así, en el campo de la educación se establece:

El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación (artículo 7).

El castellano es el idioma oficial de Colombia. *Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales* en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (artículo 10). Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su *identidad cultural* (artículo 68).

El Estado tiene el deber de *promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades*, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

*La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad.* El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación (artículo 70) (CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA, 1991).

Lo anterior refleja que existe una amplia normatividad de carácter nacional e internacional<sup>7</sup> que obliga al Estado a garantizar una educación que responde a las necesidades y características de las poblaciones étnicas, solo que estos desarrollos normativos se han centrado en los niveles de educación básica y media, dejando por fuera a la Educación Superior (CUASQUER, 2012, pp. 248-279). Es decir, en Colombia no se ha desarrollado una ley sobre Educación Superior Intercultural, como se ha llevado en países como Bolivia, México y Ecuador, entre otros, pero que sin embargo, los avances que se están llevando por parte del movimiento social indígena ayudan de que más adelante se pueda llevar adelante esta propuesta.

Es este orden de ideas se puede decir que, por ejemplo, a pesar de que en Colombia las lenguas indígenas son oficiales en sus respectivos territorios, esta prerrogativa no se cumple, ya que no existen adecuados mecanismos que viabilicen la educación bilingüe o multilingüe en los niveles de básica y media de la educación, y en los espacios de educación superior, aún no se contempla la educación bilingüe como política de enseñanza-aprendizaje (PANCHO et al., 2005, p. 46-8).

---

<sup>7</sup> Existe una amplia normatividad en el derecho internacional que reglamentan el derecho a la educación para grupos étnicos y que Colombia ha ratificado. Entre otros convenios o pactos están: la Declaración Americana de Derechos Humanos, realizada en Bogotá en 1948; la Declaración de los Derechos Humanos (DHH); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) (Ratificado mediante Ley 74 de 1968); el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (Ratificado mediante Ley 1968); la Convención América sobre Derechos Humanos (CADH) (Ratificado mediante Ley 16 de 1972); la Convención Internacional sobre Todas las Formas de Discriminación Racial (CIFDR) (Ratificado mediante Ley 22 de 1981); la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid (Ratificado mediante Ley 26 de 1987); la Convención de los Derechos del Niño (Ratificado mediante Ley 12 de 1991); la Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas.

Sin embargo, la Constitución consagra principios y derechos fundamentales para un desarrollo legislativo que responda a las necesidades y exigencias de las comunidades étnicas, aunque para las particularidades de las comunidades indígenas, esta ley no ha sido reglamentada (PANCHO, *et al.*, 2005, p. 55).

Como lo sustenta Fernandes (2014, pp. 20-21), en Colombia, el artículo 68 de la constitución garante la formación diferenciada de personas integrantes de grupos étnicos, conforme a su identidad cultural. Sin embargo, el gran impase para el reconocimiento de universidades interculturales y propias, es decir, de origen y llevadas por grupos, en nuestro caso por lo indígenas, es la ley 30, que organiza la educación superior y no reconoce la existencia de esta modalidad en su Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES–, discriminando las características de estas instituciones. Además, dentro la autonomía universitaria, estas deben tener independencia política, económica y administrativa en relación a las otras instituciones, esto para que haya una autonomía en la generación de conocimientos, como son los casos de varias universidades con carácter intercultural en América Latina, como por ejemplo la universidad Awawtay Wasi del Ecuador, la URACCAN en Nicaragua, la Veracruzana Intercultural en México, entre otras,

Uno de estos principios fue la ratificación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>8</sup>, mediante la Ley 21 en el año de 1991, la cual señala en sus artículos 21 y 26 que los miembros de los pueblos interesados deberán disponer de medios de formación profesional en todos los niveles y en pie de igualdad con los demás ciudadanos, además, que debe promoverse su participación en la formación profesional de aplicación general (artículo 22), y aclara que, cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación. Es decir, que se debe realizar la consulta previa para asuntos de educación respecto de organización y funcionamiento de programas de profesionalización de la población afrodescendiente e indígena, con el fin de que la educación responda a las necesidades particulares, historia,

---

<sup>8</sup> Puntualmente en el ámbito educativo, en el artículo 26 perteneciente a la parte VI. Educación y medios de comunicación se especifica sobre la necesidad de garantizar la educación en todos los niveles a las poblaciones indígenas. Seguidamente, el artículo 27 se especifica que la educación ofrecida por el estado a las poblaciones indígenas debe considerar sus necesidades particularidades y culturales.

conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales. Establece también que los gobiernos deberán reconocer el derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación (artículo 27) (CUASQUER, p. 252, 2012).

Lo anterior enmarca el carácter normativo/jurídico de la educación indígena en Colombia, la cual se desprende de la Constitución política de 1991, desarrollándose a través de la Ley 30 de 1992 o conocida como la Ley de Educación Superior –que para las particularidades indígenas no ha sido reglamentada–, igualmente tiene injerencia la Ley 115 o Ley de Educación de 1994, la cual para las comunidades étnicas se denominó etnoeducación.

### *2.3.1 Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992)*

En 1992 es expedida la Ley 30, por la cual se organiza el servicio de la educación superior, indicando que las universidades son autónomas, por lo que tienen derecho a darse y modificar sus propias normas (artículo 28), La ley considera instituciones de nivel superior, las técnicas profesionales, las universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades. En el artículo 2º establece que la Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado que reconoce las particularidades de las *expresiones* del país a través de libertad de pensamiento y del *pluralismo ideológico* (artículo 4º) (Ley 30, 1992).

Ahora, si bien la ley consagra principios constitucionales en que se reconoce la diversidad cultural, no contempla la atención a las demandas y necesidades específicas de los grupos étnicos (PANCHO, *et al.*, 2005, pp. 64-65). En otras palabras, la ley 30 no reglamenta particularidades para las comunidades indígenas (RODRÍGUEZ(a), 2011, p. 71), así como se refleja actualmente en el informe presentado por la Universidad Nacional en 2007, titulado *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la educación superior*; el cual señala que la Ley 30 propone algunas estrategias que favorecen a la población diversa en el acceso a la Educación Superior. Sin embargo, esta ley al mismo tiempo es discriminatoria y limitante al plantear que la población estudiantil interesada en continuar el proceso de formación deberá demostrar poseer las capacidades académicas en igualdad a todos los aspirantes, sin tomar en cuenta la diferencia cultural, así como también indica que los

indígenas y afrodescendientes no tienen participación en ningunas de las instancias decisorias y consultivas establecidas por la ley, como son los Consejos Superiores Universitarios (CESU), Junta Directiva del Instituto Colombiano para la Evaluación (ICFES), Junta Directiva del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), entre otros (Universidad Nacional, 2007, citado en Cuasquer, 2011, p. 254), es decir:

“La vocación democrática de la Ley 30 de 1992 se ha venido desplazando por las presiones de una funcionalidad económica, desde la cual las políticas del conocimiento, en vez de lograr una apertura o flexibilización para el ingreso de las poblaciones étnicas, se reafirman en las viejas maneras de profesionalización, ahora en la perspectiva del mercado. En ese sentido, el derecho de las poblaciones étnicas tiene de acceder a la educación superior se restringe a unos pocos cupos otorgados a algunos estudiantes que logran resultados aceptables en las difíciles pruebas de acceso. Es cada vez más notoria la subordinación de la Universidad al modelo de estandarización y competitividad globalizado, a su perspectiva mercantil y de consumo. Finalmente, debemos reconocer nuestro inmenso vacío normativo e institucional en lo concerniente al tema de educación superior y grupos étnicos, muy a pesar de los avances en la existencia de cupos especiales para indígenas y afrocolombianos; de forma estructural no existe una política que regule, ingreso, permanencia y pertinencia curricular” (CASTILLO; CAICEDO, 2016, p. 161).

Así, desde la promulgación de la Ley 30, la educación superior siempre se ha visto en una situación coyuntural frente a lo reglamentado, lo cual ha llevado que durante los gobiernos que continuaron de turno, las reformas a esta ley no se hicieron esperar, como fue lo ocurrido en 2011, cuando el Gobierno de Juan Manuel Santos pretendía consolidar un modelo de asociación público-privada como principal fuente de financiamiento de las universidades públicas, las cuales ya acumulaba un difícil histórico de más de US\$ 5.6 bi. Esto, ya que el sistema de educación superior creado por la Ley 30, delegó al Estado colombiano apenas los costos de funcionamiento y dejó a cargo de las propias universidades la responsabilidad de captar recursos para la expansión e inversiones. Como consecuencia de del artículo 86 de la ley, el presupuesto destinado anual por el gobierno fue fijado tomando como base el presupuesto y los gastos evidentes a partir de 1993. Es decir, solo aumenta de acuerdo con la inflación acumulada, donde los recursos que vienen del MEN no consideran los costos de expansión de las universidades desde la década de los noventa, si se tiene en cuenta que durante este periodo se triplicó el número de estudiantes. Si en 1993, el sistema público atendía cerca de 160 mil estudiantes, hoy aproximadamente son 530 mil estudiantes,

dejando claro que la demanda por estudiantes creció. Sin embargo, la inversión por parte del estado no, lo que se refleja en la actual infraestructura de las universidades de país y su planta docente, la cual desde hace 20 años se encuentra congelada. En otras palabras, actual universidad colombiana, no responde, ni cualitativa ni cuantitativamente a las necesidades de la sociedad colombiana, donde la universidad privada crece a modo acelerado y las públicas ven cada semestre largas filas de 10.000 jóvenes que compiten por 150 cupos en carreras como Medicina o Ingeniera.

### *2.3.2 La Etnoeducación como política educativa para los grupos étnicos*

Así, la política que regula la educación en territorios indígenas es denominada por el Estado: “Etnoeducación”. El origen de la noción desde una perspectiva un poco más amplia resulta de un desplazamiento y apropiación de el terreno educativo del concepto de “etnodesarrollo” planteado por Bonfil Batalla a comienzos de los ochenta, el cual se definió como: “la ampliación y consolidación de los ámbitos de cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación” (*et al.*, 1982, p. 24).

En este sentido, la realidad colombiana es diferente a otros países. En efecto, el CRIC, la ONIC y las comunidades indígenas en general con sus planteamientos y exigencias incidieron en la definición de esta legislación. Se pactó un proceso de discusión relacionado con la educación étnica, mediante varios seminarios en ámbitos regionales y nacionales, donde se elaboraron, precisaron y concertaron los contenidos del capítulo que habría de hacer parte de la Ley General de Educación. Así mismo, en esta dinámica se elaboraron los lineamientos y principios de la educación propia y la promulgación del Decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115 de 1994 para las comunidades étnicas y que habría de retomar la legislación indígena existente sobre la educación desde 1976.

Posteriormente, este principio se reflejó en 1994 mediante la Ley General de Educación o Ley 115, que reglamenta el sistema educativo en Colombia, y señala que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (artículo 1º). La Ley normaliza en sus artículos 55 al 63 la educación para los grupos étnicos,

con el objetivo de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (artículo 56) (TATTAY, 2011, pp. 28-29; CUASQUER, 2012, p. 253), lo cual se institucionalizó bajo el nombre de *Etnoeducación*, que en la Ley 115 establece en los siguientes términos:

“Se entiende por etnoeducación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (artículo 55) (Ley 115, 1994).

Con relación al término de etnoeducación, encontramos varias definiciones; como es la de Castillo y Caicedo (2008), quienes argumentan que esta surge en Colombia como fenómeno constitutivo de las luchas por otras educaciones, entendidas como el conjunto de demandas políticas y reclamaciones de autonomía que desde inicios del siglo XX hasta el día de hoy vienen planteando al Estado colombiano los movimientos indígenas y sus organizaciones (CASTILLA; CAICEDO, 2008, p. 15).

Para Cardozo y Torres (2014), se entiende por etnoeducación el conjunto de políticas y prácticas educativas desarrolladas por el Estado colombiano encaminadas a garantizar la educación para los miembros de los grupos étnicos: una educación acorde con sus características socioculturales, según lo establecido en la Constitución Política y las leyes colombianas (CARDOZO; TORRES, 2014, p. 16).

Así como también para Artunduaga (1997), quien define la etnoeducación como el proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responden a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona. La etnoeducación es monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna, como elemento de identidad y estructuración del pensamiento, en el primer lugar de los procesos etnoeducativos, así como también viene a plantear la necesidad de una coordinación interinstitucional clara, estrecha y decidida, para que las respuestas pedagógicas y administrativas sean coherentes y adecuadas, propendiendo a una relación de respeto y de diálogo entre los organismos gubernamentales, no gubernamentales comunidades étnicas, sus autoridades y organizaciones (ARTUNDUAGA, 1997).

En este sentido, la “etnoeducación” surge en el marco de las tensiones propias de la

relación entre grupos étnicos (particularmente indígenas) y el Estado colombiano, en donde participo claramente el propio movimiento indígena que en 1989 planteaban ya la siguiente característica de lo que denominaba entonces como etnoeducación: “La etnoeducación es flexible, bilingüe, intercultural, colectiva y participativa; se basa en la investigación y el conocimiento propio que se tiene, el proceso de enseñanza se realiza fundamentalmente en grupo y busca promover los valores de vida y el trabajo colectivo” (CRIC, 1989, p. 10).

De este modo, en Colombia se construye un nuevo enfoque que pasa en la educación indígena a la educación de/desde/para grupos étnicos.

Así mismo, en 1995 el Decreto 804 estableció la Etnoeducación como un derecho en la población de los grupos étnicos, y en su capítulo segundo, establece una serie de disposiciones respecto de los maestros etnoeducadores (artículos 5° al 13). Uno de ellos, el artículo 7°, establece que los proyectos educativos de las instituciones de Educación Superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores que contemplen la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán ofrecer, además de la formación requerida para todo docente, un componente de formación específica en etnoeducación (GALEANO, 2015; GUIDO, *et al.*, 2013). El decreto 804 se constituye realmente en el eje de la defensa y desarrollo de la educación indígena, aunque su implementación sea limitada<sup>9</sup>.

Lo anterior refleja las expectativas y exigencias de las poblaciones étnicas, su desarrollo permitió el avance en la formulación de políticas educativas propias a través de los proyectos educativos comunitarios – PEC<sup>10</sup> –, el acceso a procesos de administración

---

<sup>9</sup> Posterior, en el año 2001, el Estado colombiano aprueba, siguiendo y cumpliendo los mandatos del Banco Mundial contenidos en el Programa de Reforma Educativa para las Américas y el Caribe, la Ley 715, la cual se enfoca en la eficiencia homogénea bajo los principios neoliberales de ajuste fiscal (GALEANO; 2015). Esta ley, es una contrarreforma a la Ley General de Educación (Ley 115) de 1994, ley que pretendía una educación integral para el ciudadano.

En otras palabras, la Ley 715 es la privatización de la educación (RODRIGUEZ, 2011), en donde el Estado no administra la educación, sino que es concedida a otros actores sociales (tercerización). Actualmente, esta ley continua vigente.

<sup>10</sup> La creación de los Proyectos Educativos Comunitarios – PEC –, se caracterizan por la participación de los grupos indígenas en la definición de lineamientos y políticas de organización y desarrollo comunitario para replantear el modelo pedagógico y rediseñar los currículos conforme a las condiciones culturales, a las problemáticas existentes, y a las proyecciones de vida de cada grupo étnicos ha definido. El marco referencial mas importante para el PEC es el Proyecto y/o Plan de Vida de cada grupo étnicos. El proyecto de vida es entendido como la mirada o visión estratégica integral (dimensión espiritual y física) que cada grupo étnicos construye para asegurar su pervivencia cultural, así como también se refiere al desarrollo del proyecto de vida con acciones y estrategias concretas, en tiempos y espacios definidos (MUÑOZ, 2015, p. 105).



educativa y el fortalecimiento de propuestas de formación docente y de comunidad educativa.

Así como también encontramos una de las falencias de la política educativa indígena en Colombia, la cual tiene que ver con la separación de los niveles en dos sistemas: el de la educación básica y media, y el de la educación superior; dejando un vacío que no permite la continuidad y su adecuada articulación.

Es decir, que para la educación básica y media existen decretos reglamentarios que permiten la realización de procesos desde criterios y enfoque coherentes con las realidades culturales, sin embargo, el sistema de educación superior aún no ha contemplado en su desarrollo normativo la etnoeducación, limitando su inserción en la mínima pertinencia y en la escasa capacidad para dar respuestas efectivas a las diversas problemáticas que afrontan las comunidades indígenas (PANCHO, *et al.*, 2005, pp. 66), en otras palabras, la etnoeducación sigue siendo un tema marginal en la política educativa nacional, no solo para los grupos que se espera sean afectados, sino porque no ha logrado, como es deseable afectar al sistema educativo en su conjunto, donde el sistema educativo colombiano no ha generado una apropiación y aplicación práctica de esta política.

En este sentido, donde la etnoeducación es el espejo de la visión organizativa de la educación indígena y en sus planteamientos iniciales queda claramente consignada la postura de las comunidades, pero que con el pasar de los años los cambios en la política pública y las posiciones de los gobiernos de turno, la política se ha alejado de lo que concernía a las comunidades, y ha centrado su acción en el campo pedagógico-curricular y no en el campo político que se asume es manejado por las comunidades mientras el campo administrativo, aún siendo manejado por las organizaciones, desafortunadamente continúa siendo operativizado siguiendo los lineamientos definidos por la política general de educación (TATTAY, 2011, p. 31).

Sin embargo, las reglamentaciones derivadas constitucionalmente en materia educativa para los grupos étnicos, se enfrentan a un desmonte gradual, que afecta el reconocimiento de derechos culturales. A partir del 2002 se inicia, en el país, un proceso de ajuste y reestructuración del sistema escolar, bajo el cual las demandas de los grupos étnicos han quedado supeditadas a una débil descentralización, ahora regida por la lógica neoliberal de reducción del gasto y “mejoramiento del servicio educativo”, en la perspectiva de estandarización y competencias (CASTILLO, 2008, p. 22).

### *2.3.3 Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP): Una propuesta desde el movimiento indígena*

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) es un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que los grupos étnicos vienen desarrollando desde hace más de cuatro décadas en Colombia.

Además, el SEIP organiza y operativiza desde la Ley de Origen o Ley de Vida, consolidándolo desde el pensamiento ancestral, desde la autonomía, gobierno y la unidad de los pueblos indígenas. Asimismo, plantea en sus componentes los procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos definidos autónomamente por cada pueblo y contribuye al afianzamiento de las identidades culturales (SEIP, 2013, p. 21).

El SEIP comienza a tomar fuerza a mediados de la década de los noventa como una alternativa viable para responder a los planes de vida de cada comunidad indígena, dejando de lado el término político de etnoeducación, el cual para el movimiento indígena viene con una concepción convencional de educación, donde la política etnoeducativa no tiene en cuenta las situaciones e intereses de los grupos étnicos – y los intereses particulares –, por tal motivo, toman el término educación propia, entendida como: “[...] a aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que han formado y educado la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos” (Jiménez, 2001, p. 136 citado en Castillo y Rojas, 2005, p. 84).

De acuerdo con Molina y Tabares (2014), la educación propia representa la posibilidad histórica de resistir al proyecto sistemático de desaparición al que han sido sometidas, por muchos años, las comunidades indígenas en el territorio nacional. De esto modo, a partir de la generación de un pensamiento autóctono, por el cual ha sido viable entre muchos otros asuntos, pensar las propias problemáticas, ganar en niveles cada vez mayores de organización, formar mentalidades críticas y vincular a la gente en la construcción de su propio proyecto de vida. Es, entonces en la educación en donde se pretende un fortalecimiento político de toda la comunidad a partir de la concienciación y de organización

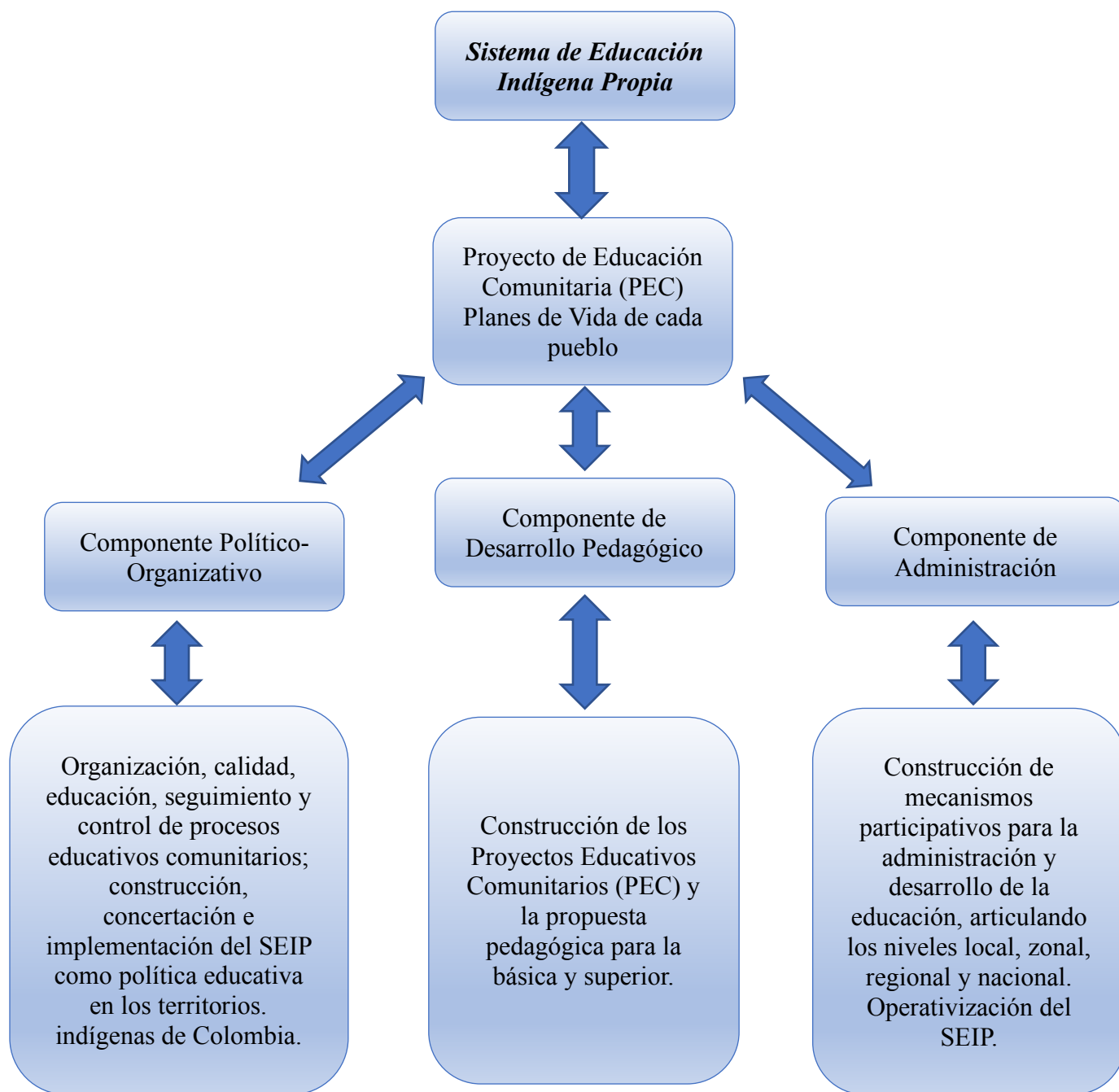
social; que se enmarca en un proyecto ligado a la lucha y a los procesos de liberación de la población indígena (TATTAY, 2011, p. 34). Las cuales, tienen como soportes fundantes la tradición y los propios proyectos de vida definidos por la colectividad, con lo cual la educación se afianza como un espacio de reapropiación y recreación de la cultura, donde lo propio se enmarca en un sentido intercultural y subraya que la apropiación de otras maneras y saberes no le pertenecen al otro, que su orientación interna y ajuste hacen que estos elementos formen parte de la identidad indígena actual. En este sentido, la educación es propia no solamente porque toca lo de adentro, sino porque lo propio se da en su sentido que denota pertinencia. Esto significa, en otras palabras, que los pueblos y comunidades indígenas tienen el control sobre los contenidos y enfoques de su proyecto educativo articulado a un perfil específico de sociedad.

Por lo cual, de acuerdo con Galeano (2015, p. 91) las organizaciones indígenas nacionales y regionales propusieron que las políticas públicas de educación se desarrollen en la modalidad de sistema. El SEIP constaría de los componentes político, pedagógico y administrativo. Así se lograría una transformación de fondo para que las políticas educativas dejaran de tener un carácter coyuntural y de ser concebidas como para “salir del paso” (Diagrama 1).

Ahora, el SEIP involucra una serie de derechos, procesos, procedimientos y acciones, además que esta organizado a partir de componentes políticos, pedagógicos y administrativos (Diagrama N° 1) que se relacionan entre y tienen como principales objetivos:

- a) Garantizar el derecho fundamental a la educación propia en el marco de la diversidad de culturas, para lograr la pervivencia cultural de los pueblos indígenas en Colombia;
- b) Mantener, fortalecer y afinar la identidad cultural de los diversos pueblos, potenciando los planes de vida y demás procesos organizativos de los pueblos indígenas;
- c) Garantizar el fortalecimiento, construcción y desarrollo de los proyectos educativos comunitarios de cada pueblo indígena;
- d) Garantizar la conservación de las lenguas indígenas, promoviendo su recuperación, fortaleciendo, revitalización, uso y valoración; y
- e) Aportar al enriquecimiento cultural y el mejoramiento de la calidad educativa del país a partir del dialogo de saberes, la intercultural equitativa, teniendo en cuenta la diversidad étnica (CONCETPI, 2013, p. 53).

**Diagrama 1. Estructura del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP)**



Fuente: (GALEANO, 2015, P. 93). Adaptación Adrian Cabrera.

Tal como hemos observado a lo largo de este capítulo, el SEIP es una herramienta que brinda conceptualizaciones y definiciones básicas, relacionadas con los principios y

fundamentos de los pueblos nativos en Colombia, comprendiendo los límites que representan esta riqueza y diversidad cultural. Además, orienta sobre la importancia de reflexionar y debatir acerca de las formas propias, que cada pueblo lleva la construcción, el desarrollo, y la consolidación de su SEIP, y su derecho a la educación propia. Un proceso que debe atender las realidades y problemáticas regionales de los pueblos indígenas, en donde la educación superior en el SEIP se visualiza como un pensamiento occidental que nace con la pretensión de construir pensamiento universal. No obstante, en la práctica históricamente proyecta una formación individualizante y sectorizada, desconociendo así el objetivo de su origen.

En este sentido, de acuerdo con el SEIP (2013), la universidad hace parte integral de la estructura organizativa y legítima de los pueblos originarios. Es un proceso que contribuye a consolidar las condiciones de comprensión y valoración de una formación integral, que dinamiza la acción de las personas en función de mejores niveles de participación, de mejoramiento y construcción de los planes de vida, de generación de condiciones para el bienestar progresivo y permanente, de formación y generación de capacidades y desempeños adecuados a las múltiples formas de trabajo y orientación que las sociedades demandan. Así, la educación superior propia es minga de pensamiento para potenciar una visión de futuro colectiva, política y organizativa que fundamenta la construcción comunitaria, la ritualidad y la vivencia intercultural de los pueblos. Espacio en el cual se viene llevado a cabo un trabajo a través del movimiento indígena caucano, encabezado por el CRIC y su proyecto PEBI-UIIN, la cual es la universidad “de la vida”, que siempre ha existido y seguirá existiendo en el marco de la educación propia para la permanencia cultural y pervivencia de los pueblos, constituyendo una estrategia fundamental para el desarrollo de la educación propia en cuanto a territorio, cosmovisión, producción agrícola, organización social y comunitaria y gobernabilidad.

Por lo cual, a continuación, se considera esencial dejar un espacio en este trabajo para tratar del movimiento indígena caucano, por ello, el siguiente capítulo abordará de forma más detallada el surgimiento y la función del mismo.

### 3. EL MOVIMIENTO INDÍGENA CAUCANO

El movimiento indígena del Cauca es pionero en Colombia en la construcción de una organización política y social que le permite luchar por los derechos colectivos. Con una experiencia de resistencia, los indígenas de este departamento comprendieron que la movilización social es casi la única alternativa con que cuentan los sectores sociales marginados y sin recursos ni capacidades de acceso al sistema política para lograr que el Estado se ocupe de sus demandas, las cuales están centradas en la recuperación de sus tierras y el derecho a vivir de acuerdo con su cultura (GALEANO, 2015, p. 25).

Ahora, cuando hablamos de las luchas llevadas por la el movimiento indígena en el Cauca se hace necesario hablar de líderes como la Cacica Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame<sup>11</sup>. Este último, lideró a principios del siglo XX y durante más de dos décadas el levantamiento indígena más importante de este periodo, fundándose en las leyes y, luego, organizándose en grupos armados, como métodos de luchas para recuperar sus tierras y su cultura (GALEANO, 2006).

La importancia de las movilizaciones masivas provocadas por Quintín Lame radica en que dejó fundamentos políticos para las siguientes movilizaciones de el siglo XX. Estos fueron: a) la defensa de las parcialidades y la oposición militante a las leyes de división y repartición de las mismas; b) la consolidación del Cabildo Indígena como centro de autoridad y base de organización; c) la recuperación de las tierras perdidas a manos de los terratenientes y desconocimiento de todos los títulos que no se basarán en cédulas reales; d) la liberación de los terrazgueros, mediante la negación a pagar terraje<sup>12</sup> o cualquier otro tributo personal; e) la afirmación de los valores culturales indígenas y el rechazo a la discriminación racial y cultural a que eran sometidos los indígenas colombianos; y f) la reunificación de los resguardos del Cauca y el país para construir la *Republica Chiquita* al margen de los blancos con un Cacique General (GALEANO, 2015, p. 26).

---

<sup>11</sup> Para profundizar sobre la historia de este líder indígena se pudo consultar GONZÁLEZ, María Isabel, “Quintín Lame y Dolores Cacuango. Emblemas de la lucha indígena por la tierra en Colombia y Ecuador”. In: SORIANO, Silvia (coord.), Espacios en movimientos. Luchas desde la exclusión en América Latina: México: Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe (CIALC), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2013.

<sup>12</sup> Pago que hacían los indígenas en las haciendas para tener derecho a una parcela dentro de las tierras de los hacendatarios. El terraje consistía en la realización de un trabajo gratuito de hasta cinco días semanales en labores de tumar montaña, establecer cultivos y recolectar cosechas.

Sobre estas bases de resistencia histórica, en la década de los sesenta los indígenas del departamento del Cauca protagonizaron uno de los levantamientos más importantes contra el Estado, en respuesta a la contrarreforma agraria de 1968, llevada en los gobiernos del Frente Nacional<sup>13</sup> durante la presidencia de Carlos Lleras Restrepo (1968-1972), la cual, entre sus objetivos conducía al fin de los resguardos. Lo cual se reflejó en la creación de organizaciones que se consolidaron para adquirir empoderamiento, lograr ser visibilizados, ser reconocidos y respetados en su diversidad, lo cual ha constituido toda una serie de resistencias, esfuerzos y una voluntad recia de todos los que los han antecedido por medio de la acción colectiva y organización como movimiento social, como es el CRIC.

### **3.1 Los inicios del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)**

De acuerdo con Galvis (2014, p. 46), los primeros años del CRIC, se encuentran ligados a los procesos de reforma agraria iniciados una década antes por el gobierno del Frente Nacional, para aminorar las dificultades sociales en el campo colombiano asociado a la violencia bipartidista. Si bien es cierto, que el Frente Nacional tenía dentro de sus objetivos era el dar fin a esa violencia, también tuvo muchas dificultades al construir un sistema de gobierno “democrático”, ya que los partidos Liberal y Conservador fueron los protagonistas de la violencia sectaria de los años cincuenta, y perfilaron un juego político de petición del poder dentro de los diferentes niveles del Estado en el periodo comprendido entre 1958 y 1978, con lo cual restringieron la entrada de terceros partidos o fuerzas políticas con concepciones distintas a las establecidas por el bipartidismo.

Lo anterior, teniendo en cuenta que el departamento del Cauca, situado al sur-occidente de Colombia, constituyen una de las regiones con mayor población indígena en el país. En su interior se asientan 9 pueblos indígenas de los 92 que existen en la nación (DANE, 2005). Igualmente, es nicho de diversas lenguas propias como el nasayuwe, el namtrik, el quechua o ingano y el siapidara que hacen parte de unas 65 lenguas que tiene Colombia. Los pueblos indígenas de Colombia se encuentran organizados en 679 resguardos de los cuales 84 se

---

<sup>13</sup> El Frente Nacional fue una serie de acuerdos establecidos entre el liberalismo representado por Alberto Lleras y el conservatismo por Laureano Gómez, para superar la dictadura militar por Gustavo Rojas Pinilla. En la que se acordó que los gobiernos serían una coalición entre los partidos por un término no menos de tres periodos presidenciales, es decir, doce años, así como la paridad en la representación de los partidos en el Congreso. (MEDINA, 1984, pp. 104.106, citado en GALVIS, 2014, p. 50).

encuentran en el departamento del Cauca. La población indígena de Colombia asciende a 1.392.623 y de ésta 248.532 habitantes viven en el departamento (DANE, 2005). Actualmente, la población indígena asciende al 21% del total de la población del Cauca.

### Mapa del Departamento del Cauca



Fuente: (BUITRAGO, *et al.*, 2011, p. 126).

Es así que el 24 de febrero de 1971, en el municipio de Toribio, Cauca, seis resguardos indígenas – Toribio, Tacueyó, San Francisco, Jambaló, Pitayó y Totoró – crearon el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)<sup>14</sup>, nombraron el primer Comité Ejecutivo, que no pudo funcionar debido a la represión de los terratenientes y la poca organización en esa época. Pero ese mismo año, el 6 de septiembre, en Tacueyó, una segunda reunión confirmó las decisiones iniciales y estableció un programa que se denominó Plataforma de Lucha,

<sup>14</sup> De acuerdo con Rappaport (2008, p. 19), el CRIC sigue “los lineamientos que en la primera mitad el siglo XX había trazado el líder político Nasa Manuel Quintín Lame”.



enmarcado en los principios de Unidad, Tierras y Cultura, (Autonomía), y siete puntos iniciales de lucha, que posteriormente en el año 2005 se amplían a 10 puntos:

- 1) Recuperación de las tierras de los resguardos;
- 2) Ampliar los resguardos;
- 3) Fortalecer los cabildos;
- 4) No pagar el terraje;
- 5) Hacer conocer las leyes sobre los indígenas y exigir su aplicación;
- 6) Defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas;
- 7) Formas profesores indígenas para educar de acuerdo con su propia cultura y en su propia lengua (CRIC, 1983);
- 8) Fortalecer las empresas económicas y comunitarias;
- 9) Recuperar, Defender, Proteger los espacios de vida en armonía y equilibrio con la Madre Tierra; y
- 10) Fortalecimiento de la Familia (CRIC, 2004).

Además, se amplió la plataforma de lucha del CRIC, enmarcándose en sus proyectos político, socio-cultura y económico, esto con el objetivo de responder a las demandas de la organización.

La plataforma del CRIC desde sus inicios esta ligada completamente a la tierra<sup>15</sup>, en donde el CRIC buscaba la reintegración de los territorios tradicionales como condición para reproducir las culturas indígenas y el acceso a la tierra era un paso para recuperarlo todo, donde el territorio es la base de la cultura indígena, de la valoración de la cultura, la valoración de lo propio, incluyendo como elemento fundamental el proyecto educativo (GALEANO, 2006; TATTAY, 2011), el cual está ligado a la cultura y a la lucha política, lo cual se refleja en la creación del Programa de Educación Bilingüe (PEB) – que más adelante se denominaría PEBI (Programa de Educación Bilingüe Intercultural)–, ya que la educación durante este periodo se caracterizaba por el divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la no valoración de lo indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitaria, el silencio de la lengua indígena dentro de los salones escolares, el autoritarismo de los maestros, así como una enseñanza que desconocía y menospreciaba al entorno (TATTAY,

---

<sup>15</sup> El CRIC fue un movimiento de educación de masas no escolarizadas, en medio del proceso de la recuperación de las tierras. De ahí que se puede afirmar que la génesis de la educación indígena en el departamento del Cauca es indisociable de la recuperación de la tierra (GALEANO, 2015, p. 40).

2011, p. 12; GALEANO, 2006, p. 64), en donde la educación estaba en manos del gobierno y de la Iglesia Católica. Este factor se señalaba como uno que no beneficiaba los intereses del movimiento y de lo indígena, por ello, es a partir de este escenario que surge un programa inicial que buscaba “lograr un posicionamiento político a través de la escuela” (PEBI, 2004, p. 40).

Lo cual se logro con el primer reconocimiento del movimiento indígena en políticas de educación con la promulgación en 1978 del Decreto 1142, como lo señala Artunduaga (1997, p. 14), este decreto no solo acuñó por primera vez el término de educación indígena dentro de la literatura oficial, sino que, además, le otorgo el derecho a los grupos étnicos de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, haciendo un llamado a las necesidades de introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconociendo el derecho a las comunidades indígenas.

Durante este periodo, el movimiento estableció tres criterios para fundar sus primeras escuelas: a) sitios que mostraban una fortaleza cultural y que podían ser los orientadores para las otras comunidades, b) lugares donde la cultura, y en especial la práctica de la lengua, estaba en descenso, pero, los procesos de recuperación de tierras exigían que la educación ayudara a cohesionarlos y c) sitios donde se estaba perdiendo totalmente la cultura y era necesario recuperar (GALEANO, 2015, p. 45).

La década de los ochenta se caracterizó por la agudización del conflicto armado interno y una fuerte represión contra los movimientos sociales. Durante este periodo el gobierno del presidente Julio Cesar Turbay Ayala (1978-1982) instrumentalizo una política de seguridad conocida como Estatuto de Seguridad (GARCIA, 1996), en donde las Fuerzas Armadas colombianas adoptaron, bajo la influencia política e ideología norteamericana, principios de la Doctrina de Seguridad Nacional, justificando la defensa de la nación y sus objetivos como el principio más importante de su misión institucional, validando el uso de cualquier estrategia, incluyendo la práctica de tácticas represivas, las cuales tuvo graves alcances respecto al tema de los derechos humanos y la violación de las garantías procesales y judiciales, permitiendo un modelo de represión legal con diversos tipos de prácticas violatorias (JIMENÉZ, 2009; GALVIS, 2014, p. 115-116).

Durante este periodo también se propuso el Estatuto Indígena como proyecto de ley con el objetivo de frenar los avances que el movimiento indígena había logrado en la década

de los setenta, sin embargo, la movilización de estos, logro frenar esta medida, al contrario, uno de los proyectos que mas se consolidado y que tuvo mayor crecimiento fue el de la educación dentro del movimiento en la década de los ochenta.

Sin embargo, este contexto generó un marco histórico que se refleja en el alto costo para los pueblos indígenas, como es el caso del CRIC que durante este periodo se pensó que se había acabado (GALEANO, 2006, p. 65), ya que gran parte de las áreas de conflicto coinciden en muchas regiones del país con asentamientos indígenas (UNICEF, 2003). En efecto, de acuerdo con Archila (2011, p. 69), la persecución política obligo a que el desarrollo organizativo del CRIC decayera, porque muchos de los miembros de las comunidades no se podían mover con facilidad por miedo a ser apresados, unos habían sido asesinados y otros estaban presos. Teniendo en cuenta que durante este periodo el uso de acciones represivas por parte del ejército en zonas rurales, con el objeto de implementar el estatuto de seguridad, fue denunciado por las comunidades indígenas a través del CRIC, el cual en 1979, denunció que “[...] la totalidad de los resguardos indígenas estaban militarizados, debido a la lucha que hemos adelantado por la recuperación de la tierra, estos años se ha recrudecido [...] además, ha habido numerosas capturas y desapariciones de indígenas” (JIMENÉZ, 2009, p. 95).

Paradójicamente, durante este periodo el CRIC sentó las bases de lo sería el PEB – el cual venia desarrollando en los resguardos – esta vez ya articulado con el Estado (PADILLA, 2011, p. 142-156), generando las condiciones para que los pueblos indígenas encontraran en el ejercicio de su autonomía, la manera de sobrevivir y fortalecerse frente a la violencia y represión del Estado colombiano.

La tercera etapa corresponde a la década de los noventa, cuando la organización cosecha los frutos de sus luchas en la Constitución de 1991, esto significó para los pueblos indígenas, entre otros (raizales, afrocolombianos y pueblos rom), el derecho a una educación autónoma y diferenciada, removiendó así dos siglos durante los cuales se negó jurídica y políticamente en Colombia la diversidad cultural y étnica, lo que produjo un fenómeno de invisibilización del carácter multiétnico de la nación. Para finales de la década, se emitió la resolución 025 de 1999, en el que el CRIC es reconocido por el Estado colombiano como

Autoridad Tradicional de los pueblos indígenas del departamento del Cauca<sup>16</sup>.

Ya la última etapa del movimiento indígena del Cauca, se extiende desde el año 2000 hasta la actualidad, donde encontramos un mayor empoderamiento político, en la elaboración de propuestas políticas, en su participación en las instituciones representativas del Estado y en el ejercicio de su autonomía política y territorial, esto ante los procesos de incumplimiento y desmonte de los derechos constitucionales por gobiernos de turno.

Por último, retomamos la plataforma de lucha del CRIC, en la que se plantean tres programas como lo son: el político, el socio-cultural (enmarcado en su proyecto PEBI) y el de economía comunitaria. Por lo cual, para tener una mayor claridad sobre los proyectos de la plataforma de lucha del CRIC, a continuación, se presentará cada uno de manera muy general.

---

<sup>16</sup> Durante ese mismo año, se estableció el decreto 982, el cual establece compromisos del Gobierno Nacional para el desarrollo integral de la política indígena en el departamento del Cauca y consideró que es necesario fortalecer el sistema educativo de los pueblos indígenas y sus autoridades con sus características culturales, sociales y administrativas.

### 3.1.1 Los Programas del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)

Para tener una mayor claridad sobre los programas de la plataforma de lucha del CRIC, a continuación, se presentará un breve esbozo de cada uno, haciendo un fuerte hincapié en su programa de socio-cultural. El *proyecto político*, se ha desarrollado a través de una capacitación continua, en un proceso inherente al fortalecimiento organizativo del CRIC, donde la capacitación política es una practica comunitaria, desarrollada en la cotidianidad de la lucha social, buscando fortalecer la autonomía indígena. Comprende diversos espacios de transmisión de conocimientos, entre los que podemos encontrar las asambleas, congresos, cursos o debates en un espacio físico o a través de la autorreflexión (GALVIS, 2014, p. 125), en donde el programa político “(...) permea tos los programas y actividades. Es el corazón de la organización indígena” (GALEANO, 2006).

El *programa económico comunitario*, ha sido una herramienta clave para combatir la dominación económica impuesta por las dinámicas de competencia capitalista. Además, este programa supone la revitalización de formas ancestrales de trabajo con la minga, donde priman lógicas económicas indígena de intercambio entre comunidades, las cuales suelen estar acompañadas de rituales de purificación y se basan en la subsistencia, no es la acumulación (ARCHILA, 2010, p. 76).

Por ultimo, el *programa socio-cultural*, fue formulado con el objetivo de favorecer la pervivencia y el fortalecimiento cultural indígena, en donde se desarrollan dos temáticas de gran relevancia como son la educación y la salud<sup>17</sup>.

La educación es un elemento de luchas política y cultural, de largo aliento (PEBI, 2004, p. 13), en la que se desarrolla parte del debate intercultural entre el mundo indígena y lo no indígena representando elementos como las orientaciones oficiales de educación (GALENAO, 2014, p. 25), en la que para el CRIC, la educación, “(...) es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces culturales y para fortalecer nuestra identidad” (Informe del PEBI al XII Congreso del CRIC, citado en GALEANO, 2006, p. 113), así como “hacer educación es hacer política y hacer política hacer educación” (PEBI, 2004).

Con relación al programa educativo del CRIC, encontramos la creación del PEB

---

<sup>17</sup>La educación también ha ayudado para hacer visible y recuperar conocimientos de la salud ancestral indígena.

(Programa de Educación Bilingüe), el cual tenía como objetivo responder a las necesidades en las que se veían envueltas las comunidades, concentrando su labor en servir como eje de la recuperación política, cultural y territorial, empoderando a las comunidades frente a la influencia que ejercía la iglesia católica, así como otras comunidades cristianas y el mismo Estado (PEBI, 2004, pp. 39-40). Este mismo, generó un esquema teórico-practico para reflexionar sobre el mundo desde la cosmovisión indígena y la interculturalidad en una misma perspectiva, constituyendo relaciones que se establezcan con la sociedad dominante y sectores populares como las comunidades afrodescendientes con quienes conviven en el Departamento del Cauca (RAPPAPORT, 2003). Este hecho haría que el PEB fuera reformulado y la interculturalidad ganara notoriedad por lo que se convertiría en el Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) (GALVIS, 2014, pp. 130-131).

Con relación al PEBI se desarrolla en tres componentes, a saber: político-organizativo, pedagógico cultural y administrativo.

El componente político organizativo es la columna vertebral del PEBI, ya que la educación es el medio fundamental para el fortalecimiento de la organización indígena. Por ello, al mismo tiempo que se recuperaban las bases culturales, el CRIC se fortalecía y amparaba en normas internacionales con el objetivo de asumir el control de sus propias instituciones educativas, lo que se reflejó en la expedición del decreto 1142 del 1978 sobre etnoeducación, en donde el decreto estipula que el Estado reconoce la vida social y cultural indígena, sus estructuras políticas y socioeconómicas (GALEANO, 2006, p. 116).

En este orden de ideas, el componente pedagógico cultural del programa da los conceptos y los instrumentos pedagógicos para que este sistema educativo ayude a la construcción de sociedad deseada por el movimiento indígena – en este caso, el caucano –.

Por último, el componente administrativo, es fundamental ante el crecimiento del PEBI y todo lo referente a los recursos que llegan al movimiento indígena, ya sean por parte del Estado, cofinanciando o ayuda internacional.

Ahora, de acuerdo con Bolaños (2004, p. 29), a diferencia de la escuela oficial donde se establecen formas de poder considerando al maestro en el centro del aprendizaje y a partir de unos conocimientos y lineamientos impuestos, la propuesta del PEBI se basa en una pedagogía comunitaria, las relaciones docentes-estudiante son horizontales no jerárquicas, donde los diferentes espacios son lugares propicios de aprendizaje y donde se prioriza las

enseñanzas que se dan con el ejemplo (BRAVO; SÁNCHEZ, 2011, p. 291). Es decir, la escuela debe ser pilar para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman

Se debe resaltar que los principios desde el comienzo de la propuesta del PEB y el PEBI siguen manteniendo el proceso de construcción colectiva, dando respuesta a la plataforma organizativa del CRIC, entre los puntos encontramos:

1. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo.
2. Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclama.
3. Los maestros deben ser seleccionados por las mismas comunidades.
4. Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas.
5. La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares.
6. Los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona.
7. La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica.
8. A los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y les presten servicios.
9. No se debe partir del currículo oficial, sino hay que construir colectivamente programas de estudios.
10. Se debe enseñar tanto en la lengua indígena como en el castellano (PEBI, 2004, p. 32).

Por consiguiente, el CRIC mediante el PEBI, plantean la "educación como una herramienta importante para defender y revitalizar la cultura, replanteándola desde los propios intereses y necesidades comunitarias" (CRIC, 2009, p. 22). Es decir, una educación propia, esto, al considerar que la educación oficial es un problema y no responde a la realidad de las comunidades étnicas. La cual se considera como un instrumento de dominación bastante eficaz, ya que por su carácter homogeneizante desconoce y desvaloriza la cultura indígena, llevando a un rescate de los valores culturales, al igual que el posicionamiento político desde el margen de lo educativo, el cual constituye una vía para reconstruir las culturas locales y resistir frente a las diferentes dinámicas del despojo territorial, cultural, ideológico y simbólico auspiciado por el sistema capitalista (ANGARITA-OSSA; CAMPO-ANGEL, 2015, p. 178). En donde:

“[...] la propuesta educativa del movimiento indígena colombiano – principalmente de el CRIC –, juega un papel central en el surgimiento de una lógica distinta en la construcción normativa y técnica por parte del Estado en materia

educativa para las poblaciones indígenas, en la medida que es agenciada desde las organizaciones sociales y ha logrado afectar las definiciones y las lógicas de la política oficial referidas a sus poblaciones, al tiempo que plantea al sistema educativo una serie de exigencias y retos en cuanto a los propósitos del proyecto educativo nacional, que han estado en la base de muchas de las reformas educativas (CASTILLO; ROJAS, 2005, p. 78).

Lo cual se refleja en la creación de la primera universidad de carácter indígena e intercultural del país en el 2003. Una universidad creada desde y para el movimiento, la cual da continuidad al proceso educativo fundamentado desde las cosmovisiones indígenas y desarrollos pedagógicos, organizativos y administrativos de la educación propia, contribuyendo al desarrollo de la diversidad, aportando a la visibilización de los saberes propios, los cuales suelen ser regularmente invisibilizados.

### **3.2 La Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN): una Universidad “de” y “para” el Movimiento Indígena caucano**

“Necesitamos una educación para ser lo que somos, no para ser como lo otros nos quieren ver” (ESTANCIO, 2003, p. 11).

La UAIIN surge en el contexto de las luchas lideradas por el CRIC desde hace más de cuatro décadas, que se enmarca dentro de la construcción del PEBI, en donde a finales de la década de los ochenta, en el VIII Congreso del CRIC se formula un Plan de Desarrollo para la creación de una Universidad Indígena con el objetivo de profesionalizar a los maestros indígenas y continuar el proceso que se viene dando desde la educación primaria, para completar de esta manera el sistema de educación propia (BOLAÑOS, *et al.*, 2008, p. 211; PIAMONTE; PALECHOR, 2011, p. 111). Sin embargo, es solo a mediados de mediados de los noventa en el X Congreso que se retoma nuevamente la creación de la universidad indígena (GALEANO, 2006, p. 132), un proyecto de formación en educación superior<sup>18</sup> de/por/para las poblaciones indígenas, teniendo en cuenta que durante la última década han existido convenios con diferentes universidades del orden nacional, tanto públicas como privadas, esta educación no recoge los intereses y visiones culturales, políticos, económicos de

---

<sup>18</sup> Resulta interesante que en la actualidad se este debatiendo ese mismo término de educación superior pues como me hizo saber el orientador, José Antonio Chavaco: “nosotros no hablamos de una educación superior o de una educación inferior, ya que la educación para nosotros, – indígenas del CRIC – es un proceso continuo, de toda la vida y no habría porque jerarquizarla como si una fuese más importante una que la otra (básica, primaria y superior), y enfatiza que la educación es integral y se aprende desde que se esta en el vientre hasta que se muere y en ese proceso no se decir cual es más superior y más inferior.



los pueblos indígenas<sup>19</sup> (BOLAÑOS, *et al.*, 2006, p. 28). Por ejemplo, en el año de 1986 se realizó un primer intento de profesionalizar maestros indígenas en convenio con el MEN, pero solo fue hasta la década de los noventa que se formaron cerca de 300 maestros, quienes obtuvieron títulos de bachilleres pedagógicos y normalistas con énfasis en etnoeducación, proceso en el que la formación estuvo a cargo del PEBI-CRIC, en convenio con el MEN y la Universidad del Cauca (CRIC, 2011).

Así, la UAIIN fue creada en la Junta Directiva de los Cabildos Indígenas del Cauca reunidos en La María-Piendamó, mediante Resolución del 20 de noviembre de 2003, desde el ejercicio de su jurisdicción especial indígena y en coherencia con sus usos y costumbres (BOLAÑOS, *et al.*, 2009, p. 156), esto, ante la negativa del Estado colombiano de responder a una educación superior acorde a las poblaciones étnicas.

Es así que el primer programa emprendido fue el de licenciatura de Pedagogía Comunitaria, encaminada a la formación docentes en el marco de la Universidad de Nuestro Pensamiento<sup>20</sup>, cuyos antecedentes se remontan a la profesionalización de maestros indígenas a inicios de la década del noventa y mas recientemente al programa de etnoeducación en 1998, en el cual el CRIC realiza un convenio con la Universidad del Cauca, con el fin de profesionalizar a docentes indígenas para que lideren los programas de educación propia en el Cauca (CASTILLO; CAICEDO, 2005, p. 62; BOLAÑOS, 2008, p. 226), permitiendo potencializar la realidad cultural y social como aula del conocimiento y fundamentando el derecho a una educación bilingüe, así como la búsqueda de pedagogías que motiven la construcción del conocimiento desde las raíces de las culturas.

Programas que se elaboraron acordes a las necesidades de los territorios indígenas, así como el de Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, que se ocupa de fundamentar los procesos de resistencia y autonomía de los pueblos, o Administración y Gestión Propia, que forma para el ejercicio administrativo en condiciones donde las comunidades se empeñan y asumen las administraciones de sus territorios a nivel de resguardos o entes territoriales,

---

<sup>19</sup> Otras propuestas importantes se ubican en la Universidad de la Guajira, que cuenta con un sistema de información de la cultura Wayuu desde 1987 y posee un programa de Licenciatura en Etnoeducación desde el año 1995; La Universidad Tecnológica de Pereira ofrece la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario desde 1995, además de un programa de ingreso que garantiza cupos para la población indígena y afrodescendiente; La por último, la Universidad de Amazonia posee una Licenciatura en Lingüística y Educación indígena desde el año 1990 y es pionero en la formación y actualización de maestros dedicados a la conservación de las lenguas indígenas del Amazonas (LOMABANA, 2010).

<sup>20</sup> Primer nombre de la UAIIN

como lo municipios o Asociaciones de Cabildos, u organismo comunitarios de distinta índole, pero que hacen parte de las mismas instancias político organizativas en los territorios indígenas (BOLAÑOS, *et al*, 2009, p. 164).

En la actualidad la universidad cuenta con programas de Derecho Propio, Administración y Gestión Propia, Lenguas originarias y Desarrollo Comunitario –estos programas son el embrión de la UAIIN–, Salud Comunitaria, Revitalización de la Madre Tierra y el mas recientes Pedagogía de las Artes. De forma más general, recordamos que, a finales de los noventa se inicia la formación de las Licenciaturas de Etnoeducación, las cuales estaban localizadas desde la Guajira hasta el Amazonas, en donde solo cinco universidades públicas ofrecían este programa. El cual tiene como objetivo dar respuesta al desarrollo mismo de la etnoeducación y a la necesidad de formar un nuevo tipo de maestro capaz de movilizar pedagógicamente la interculturalidad como una nueva forma de relacionamiento y tramite de la diversidad étnica y cultural en el mundo escolar. Actualmente, existe más de un centenar de universidades que ofrecen este programa de formación.

Así mismo, en el continente grandes avances se han realizado en este sentido, pues también se cuenta con la Maestría en Gestión para el desarrollo con identidades y el buen vivir comunitario, programa que inicio el julio de 2009 y que conto con el apoyo conjunto del Fondo Indígena, la Universidad Awawtay Wasi del Ecuador y de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua, iniciando con 32 maestrantes provenientes de 10 países de sur y Centroamérica. Además, diplomados como Proyecto Educativo Propio, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa y Diplomado en Salud, entre otros espacios de formación.

En términos generales, los programas surgen de las necesidades de las comunidades para abordar sus problemáticas y generar situaciones que requieren de profesionales. Por ejemplo, el programa de pedagogía comunitaria, le está apuntando a pensar el quehacer pedagógico en contexto bilingües y reflexionando como hacer una pedagogía en contextos de conflicto armado. Estos son asuntos fundamentales para las comunidades porque están viviendo en un contexto de diversidad cultural e interculturalidad, en el que se está perdiendo la lengua, y que a la vez esta en peligro de vida. Entonces se trata de un asunto de sobrevivencia cultural y de vida al que están respondiendo los programas de formación.

Actualmente, la UAIIN cubre las nueve zonas indígenas del Cauca y otras regiones del

país; y contribuye de manera significativa a la formación de cerca aproximadamente 1.000 estudiantes. El 88% de los participantes son indígenas de todos los pueblos presentes en el Cauca, el 2% de otras etnias y regiones, 9% son mestizos y el 1% restante afrocolombianos.

### **Instalaciones de la UAIIN**





Fuente: CRIC

### *3.2.1 Objetivos y visión que orienta a la UAIIN*

De acuerdo con Pancho (*et al.*, 2005) y Bolaños (*et al.*, 2009), la UAIIN busca formar profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual, del movimiento indígena y de sus comunidades y que aporten a la visibilización, sistematización y circulación de los diversos saberes propios, regularmente invisibilizados.

De tal forma que los proyectos educativos están permeados directamente por las concepciones políticas que se asumen desde el CRIC, concepciones sobre la autonomía, la participación, la comunitariedad, se convierten para la UAIIN en principios rectores de la propuesta de educación superior. Entre estos principios encontramos:

***“Autonomía***, entendida como la condición y el derecho de los pueblos a desarrollar sus propia organización cultural, académica y administrativa.

***Participación y comunitariedad***, implica la construcción colectiva de los componentes significativos de la universalidad, en especial de aquellos que tiene alta incidencia social, teniendo en cuenta los ejes de tierra, cultural y organización.

***Interculturalidad y unidad en la diversidad***, señala el papel de la universidad en la construcción de condiciones de valoración, respeto, conocimiento, visibilización de las culturas y el establecimiento de relaciones de reciprocidad y equidad para una convivencia armónica que dinamice el dialogo de saberes en todas sus expresiones.

***Pedagogía crítica, innovadora y transformadora***, obliga a retomar los procesos de resistencias de los pueblos indígenas, que para el Cauca en especial, traen consigo una amplia gama de aprendizajes, estrategias y sentidos del ser, saber y actuar. El sentido de “pensar con cabeza propia” ha proyectado un pensamiento con tendencias a la descolonización potenciando la autenticidad, creatividad y originalidad.

***Investigación***, estrategia metodológica indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento de manera integral con base en la situación cultural y problemática de cada espacio organizativo y social.

***Potenciar las lenguas indígenas y el bilingüismo***, devolver a las lenguas indígenas su carácter de constructoras del conocimiento, convertirlas en medios adecuados para elaborar nuevos saberes, enseñar y establecer diálogos desde una identidad fortalecida por el uso de sus respectivas lenguas es un reto de la UAIIN, que busca que tanto el idioma indígena como el castellano, en su papel de lengua vehicular, sean apropiadas de manera adecuada y se revitalicen las formas de comunicación propias.

***Construcción colectiva del conocimiento***, el currículo se asume como proceso de construcción colectiva, cuyos lineamientos, procesos de selección de contenidos, metodologías y estrategias pedagógicas, al igual que las formas de evaluación, constituyen en sí mismo un espacio formativo” (PANCHO, et al., 2005; BOLAÑOS, et al., 2008, pp. 214-215; CRIC, 2012, pp. 76-78).

De acuerdo con González (2010), una lectura transversal de estos principios devela su concepción fuertemente política, arraigadas a aspectos como: la autoderminación y autonomía, la construcción colectiva y la participación.

En este sentido, frente a la autoderminación y autonomía, encontramos que esta es entendida como una condición fundamental de los pueblos indígenas para construir y decidir sus destinos, y que por tanto abarca varios ámbitos, como son el administrativo, político, académico y cultural. La autonomía convoca a la colectividad para definir, orientar, decidir y concretar aspectos relacionados con el político organizativo, lo académico y administrativo a nivel interno y externo de las comunidades. Esa autonomía también se puede traducir en el pensar con cabeza propia, por tanto, lleva a las comunidades a recuperar y descolonizar el pensamiento (BOLAÑOS, 2013).

Por otro lado, la construcción colectiva es otro aspecto que se destaca en los principios, en donde se reconoce las diferencias y da cabida a que se participe en la construcción del conocimiento, de los currículos y de la toma de decisiones en torno a las prácticas pedagógicas innovadoras y transformadoras. En la construcción colectiva se anida una historia compartida de resistencias, reivindicaciones y formas de transformar las prácticas de discriminación, o si se quiere, de extraviar la mirada etnocéntrica sobre las culturas indígenas.

Por último, encontramos que la participación y la comunitariedad, son elementos políticos que vemos en varios principios. Éstos se representan en una profunda convicción por adelantar un proyecto de educación superior que responda a los encargos sociales que han puesto en sus manos los pueblos indígenas. De esta manera, se apuesta a la defensa de las costumbres, la lengua, la tierra, y una visión alternativa de desarrollo de los pueblos, visión que promete y prolonga la UAIIN, en una organización no jerárquica, en donde su funcionamiento y coordinación se concibe como una red interinstitucional y no como distintas instancias de poder y/o subalternidad.

Es importante anotar que la interculturalidad, de acuerdo con Bolaños (*et al.*, 2009, p. 180) tal como es entendida dentro del CRIC y su proyecto educativo, más allá de sus implicaciones pedagógicas de inserción de contenidos y metodologías externas a las comunidades, tiene un sentido eminentemente político; en tanto replantea las relaciones hegemónicas buscando la consolidación de relaciones más horizontales y equitativas. Su desarrollo se puede apreciar en su propuesta educativa y a su proceso político e histórico de resistencia cultural, defensa territorial y protección ambiental de las comunidades, como lo afirma Bolaños:

“[...] en términos generales, la UAIIN busca consolidar la acción organizada de cada pueblo, sentando las bases del desarrollo humano, la creación de bienestar integral y el mejoramiento económico, ambiental, pedagógico, administrativo y social de la región. En esta perspectiva debe incentivar las dinámicas de coordinación local, zonal, regional, nacional e internacional encaminadas a implementar procesos educativos innovadores. Es decir, la universidad malla de una institución de entretenimiento académico es un proceso de apoyo estratégico a la construcción de sociedades armónicas y en paz, incluyentes y democráticas (BOLAÑOS, et al., 2008).

En síntesis, la propuesta que sustenta la UAIIN se configura en el movimiento indígena del Cauca, en este caso el CRIC, mediante su proyecto educativo PEBI, en donde la Universidad llega a responder los objetivos, intereses, necesidades y realidades del contexto en donde se crea y se lleva a cabo. En este sentido, se trata de una apuesta para fortalecer la organización y potencias aquellos elementos que el movimiento y sus comunidades consideran fundamentales, por lo cual, los pregrados que se llevan a cabo, responden a las demandas y exigencias de las mismas comunidades, al mismo tiempo que los maestros son del mismo movimiento, siempre teniendo en cuenta que “hacer educación es hacer política y hacer política es hacer educación” (CRIC, 2004).

Por último, Para Daniel Mato (2008, p. 11) la UAIIN es un proyecto de universidad que representa una experiencia de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo.



#### **4. POR UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN COLOMBIA**

Como lo hemos presentado a lo largo de este texto, en Colombia, la educación para grupos étnicos se centra solo en una política educativa, la Etnoeducación. La cual como política estatal está encaminada a proteger la diversidad cultural y potenciar la pluriculturalidad, en un país que alberga a 82 pueblos indígenas hablantes de no menos de 65 lenguas autóctonas. Sin embargo, sus desarrollos son muy limitados y en muchos casos se interpone la implementación de la política general, desconociendo el carácter pluricultural y multilingüe de la población. Teniendo en cuenta que esta política está dirigida principalmente a la educación básica y media, con respecto a educación superior se carece de políticas basadas en el reconocimiento de la diversidad cultural y la pertinencia de sistemas de educación diferenciada.

En este sentido, el presente punto tiene como objetivo mostrar los avances que se han logrado entre el estado colombiano y el CRIC, el cual viene impulsando procesos y programas concretos en el nivel de educación superior, que van conformando un cuerpo operativo como es el caso de UAIIN, creada por decisión de los cabildos indígenas del Cauca en Junta Directiva, en el marco del derecho a la autodeterminación y en continuidad del proceso de construcción del sistema educativo propio, dentro del cual, la universidad juega un papel fundamental para su consolidación y cualificación. La viabilidad de la Universidad se sustenta en las experiencias, interés y compromiso de las comunidades y organizaciones que la impulsan, al igual que en la interlocución con el Estado, al cual no le interesa esta problemática. Esto, ya que, en el inconsciente colectivo tanto de los funcionarios como de la sociedad en general, todavía se asocia a la población indígena con las imágenes de “atraso”, “salvaje” e “incapaz” (heredados de la concepción de la teoría evolucionista), incongruentes con los postulados del actual modelo de sociedad. De ahí el desinterés por sus problemáticas.

Donde la UAIIN es un gran paso para la construcción de una política de educación superior intercultural en el país, construyendo un espacio para la creación y recreación de los conocimientos y saberes adquiridos desde las raíces culturales, desde el corazón de los pueblos y a la vez una estrategia para acceder y generar nuevos conocimientos. Donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal donde la educación concede el derecho a resignificar el papel de los indígenas en la sociedad.



#### 4.1 Interculturalizando la educación superior

Como lo argumenta Dietz (2007), “los pueblos indígenas demandaban autonomía, mientras que el Estado [colombiano] ofrecía interculturalidad”, lo cual se refleja en el plano jurídico, político, donde la interculturalidad en el campo educativo ha sido orientada fundamentalmente a la atención de las comunidades étnicas, con una visión acotada de la diversidad y del concepto de cultura.

De lo anterior, de acuerdo con Dietz (2007), surgen dos importantes preguntas, ¿Cómo se interculturaliza la educación superior?, y ¿Se debe Interculturalizar desde arriba o desde abajo?, para la primera pregunta se debe tener en cuenta que la educación superior se puede Interculturalizar de varias maneras; ya la segunda se debe tener en cuenta las diferentes visiones que cada actor y cada proyecto tenga de la interculturalidad.

En este orden de ideas, según López (2013), la educación intercultural indígena en América Latina (especialmente Colombia) ha tenido tres orientaciones básicas a la hora de abordar la diversidad cultural y lingüística. La primera corresponde a una postura asimilacionista que ve en la diversidad un problema y pretende, a partir de un modelo educativo bilingüe de transición, homogeneizar lingüística y culturalmente a los “otros nacionales”; la segunda esta relacionada a una orientación multiculturalista y tolerante, que trata la diversidad como un derecho principalmente para mantener y desarrollar las lenguas indígenas. Finalmente, la modalidad del pluralismo cultural aborda a la diversidad cultural y lingüística como un recurso que transforma al estado nación, planteando un nuevo tipo de relacionamiento entre individuos y comunidades

Por lo tanto, aquellos proyectos que parten de la necesidad de visibilizar y empoderar antes que nada a los actores y protagonistas locales, optan por una noción esencializadora de interculturalidad, estrechamente asociada a la recuperación y reivindicación – especialmente de los movimientos indígenas y afrodescendiente –. Se trata de un esencialismo estratégico reivindicativo como necesario para afianzar y consolidar los actores y las instituciones emergentes de una educación propia y autónoma, donde la educación intercultural se orienta a un proyecto intracultural y no tanto intercultural.

Por otra parte, proyectos que pretenden una “interculturalidad para todos”, define transversalmente la interculturalidad, entendiéndola como la adquisición y el despliegue de competencias y habilidades que van más allá de lo étnico-indígena y que trascienden la

disyuntiva entre “lo propio” y “lo ajeno” con el objetivo de ampliar el abanico de referentes, saberes y cánones culturales para posibilitar un “dialogo intercultural”, entre los diversos actores implicados. Sin embargo, esta noción transversalizada de la interculturalidad, es a menudo percibida como exógena, producto de una “migración discursiva” proveniente del debate europeo acerca de la educación intercultural y no de la tradición propia de la educación indígena (DIETZ, 2007 p. 38).

En síntesis, cuando hablamos de un proyecto “desde abajo”, termino que ya fue trabajado a lo largo de este trabajo, hablamos de la apropiación del discurso intercultural para refuncionalizarlo como parte de un proyecto de empoderamiento étnico y de resistencia cultural, por otro lado, para proyectos “desde arriba”, se enfatiza en la “interculturalización transversal” para promover el acceso, rendimiento y la calidad del sistema educativo ya existente (DIETZ, 2012).

Mato (2009) también indica que surgen dos grandes campos de acción de la educación superior intercultural. En primer lugar, programas bajo la lógica del pensamiento hegemónico que determina cierta mixtura de la universidad intercultural. Tal es el caso de los programas de educación superior intercultural, dirigidos a comunidades indígenas y creadas por iniciativas de las universidades convencionales occidentales, o programas de educación superior intercultural, generados por organizaciones indígenas mediante alianzas y ejecuciones conjuntas con instituciones de educación superior convencionales.

Por ejemplo, la experiencia de la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, programa que se ofrece para la formación de docentes que trabajan con grupos étnicos<sup>21</sup> (indígenas y afrodescendientes), el cual fue creado en 1995 con el objetivo de responder a las necesidades del contexto social de la población del departamento del Cauca, mediante una propuesta pedagógica basada en rescatar su historia, sus tradiciones, su idioma propio, su vida religiosa y sexual, así como también su condición de género; es desde allí como se generan las bases para el ejercicio de la interculturalidad, a partir del reconocimiento

---

<sup>21</sup> Aparte de los ejemplos aquí mostrados, encontramos cinco programas de formación de maestros para grupos étnicos, así; Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación básica, con énfasis en ciencias naturales, o ciencias sociales y cultura, o matemáticas, o en lengua castellana y bilingüismo; Universidad Tecnológica de Pereira, Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario y Licenciatura en Etnoeducación Indígena; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Amazonia, Licenciatura en Literatura y Educación Indígena; Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciatura en Etnoeducación (CUASQUER, 2012, p. 265)

de la diversidad y con ella la multicultural.

Como resultado de esta experiencia, encontramos que se han presentado dificultades, como son la cobertura en sectores rurales, donde habitan la mayoría de la población indígena y afrodescendiente, así el ámbito cultural universitario, cuya fundamentación está centrada en la implementación de un conocimiento científico y disciplinar que entorpece los espacios de dialogo de los diferentes saberes y la construcción en común. Ya, por último, es de rescatar lo alcanzado por la Universidad del Cauca en la implementación de sus programas para los grupos étnicos, gracias al alto compromiso institucional de responder con pertinencia a las necesidades que demanda la comunidad.

Así como también la experiencia de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, que funciona actualmente en Medellín, Colombia. Este programa universitario intercultural va dirigido a poblaciones indígenas del departamento de Antioquia, que deseen formar los futuros docentes de sus escuelas con una vocación diferenciada. La licenciatura fue creada en el año 2008 a partir de un convenio entre la Organización Indígena de Antioquia (OIA) y la Universidad de Antioquia (de carácter público), con la intención de establecer un programa universitario que enseñara contenidos acordes a la realidad de las comunidades indígenas de la región, respetando la importancia de la tierra en todas las actividades educativas. En el año 2013 se graduaron los primeros estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, sin embargo, a la hora de ser validados sus títulos, el MEN no aprobó la carrera universitaria, por no ofrecer algunos conocimientos “básicos” y generales de todos los cursos de pregrado del país. Este hecho permite visualizar falencias en las políticas colombianas, en las cuales no son reconocidas aún las iniciativas de las organizaciones indígenas en la educación superior. Asimismo, cabe destacar faltan recursos que subsanen varias de las necesidades que demanda estos programas educativos, de allí que se generen dificultades en cuanto al desarrollo de actividades pedagógicas y formativas como tal, es decir, las adecuaciones institucionales que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas, así como al uso de las lenguas maternas.

Ahora, en segundo lugar, aparece el surgimiento de universidades propias de los grupos indígenas que buscan una educación superior propia, bajo la autonomía de las comunidades y la expresión de la libre autodeterminación de los pueblos (ULLOA, 2010). A ellas pertenecen un grupo de la reivindicación de las múltiples minorías culturales junto a las

dificultades que traza su reivindicación, en distintos espacios del mundo académico y cultural. Es decir, la reivindicación de las variadas formas de producción de conocimientos y saberes existentes, propios de los pueblos excluidos – indígenas, afro, gitanos, entre otros –, que propician y materializan otros estilos o modos de vida, formas de organización socioeconómica y maneras de relación con naturaleza, el medio ambiente y el cosmos. En general, formas y estructuras de pensamiento muy diversas; aspectos que generan otros modos de actuación, individual y colectiva, opuestos a los marcados por la cultura occidental y, por supuesto, con otros sistemas de valores éticos, cognitivos, estéticos también diversos (MEDINA, 2013, p. 66).

Dentro de esta última categoría, encontramos la UAIIN, la cual es un proyecto de universidad que representa una experiencia de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo. Construyendo una manera distinta de hacer universidad, como lo indica Palechor (2017), la creación y concepción de una universidad indígena, nace como un reto – en este caso para las comunidades indígenas del Cauca – de Educación Superior distinta, que rompe con los esquemas tradicionales de universidad, en donde se parte de una universidad creada por las mismas autoridades tradicionales, bajo el principio del derecho a la autonomía de los pueblos indígenas, en el marco del derecho de autodeterminación de los pueblos, establecidos en la Constitución Política de Colombia y el Convenio 169 de 1989 emitido por la OIT y ratificado en la Ley 21 de 1991, y por supuesto, en el marco del Derecho Mayor.

Es la UAIIN la primera universidad indígena e intercultural en Colombia, la cual lleva constituyéndose como la instancia para apoyar un acercamiento a los mundos diversos, con condiciones de interacción en la medida que cada una de las culturas potencie su identidad y ofrezca aportes significativos a otros pueblos y a su vez se complementa con aporte de ellos. Como es el caso de las necesidades expresadas por las comunidades indígenas, las cuales responden a las competencias necesarias para promover el desarrollo comunitario en sus territorios y, en general, a las profesiones requeridas para fortalecer el proyecto político y organizativo indígena.

Teniendo en cuenta que en Colombia no ha sido fácil la formación en los centros universitarios para los pueblos indígenas, ya que ninguna universidad responde a las

temáticas, metodologías, ni políticas de los pueblos. Así lo señalan Castillo y Guido (2015), quienes consideran, las presiones de la globalización y la internacionalización, como metas impuestas a la educación superior latinoamericana y en especial la colombiana, convirtiendo los asuntos interculturales en un tema utópico, que si bien se ha realizado grandes esfuerzos a nivel continental y nacional para llevar este debate al terreno de la educación superior, el asunto no logra la trascendencia suficiente a no ser por las demandas y reclamos que constantemente llevan indígenas y afrodescendientes, lo cuales plantean sobre el derecho a programas de educación superior más acordes con sus realidades y necesidades, en donde, de acuerdo con Castillo y Caicedo (2016, p. 160), la naturaleza histórica, política y cultural de la universidad colombiana y sus consiguientes límites para tramitar las demandas de la multiculturalidad es un asunto todavía pendiente en sus agendas internas, por otro lado, debido al modelo de IES impulsado desde hace dos décadas, cuyos afanes de internacionalización, excelencia y alta calidad académica ponen en último lugar los asuntos de pertinencia y equidad social, donde el tema de la diversidad étnica de los estudiantes sigue siendo marginal.

Por lo que, propuestas como la UAIIN, de acuerdo con Buitrago (*et al.*, 2011, p. 146), abre un espacio para la producción de un conocimiento y la posibilidad del reconocimiento de otros saberes, distintos a los que siempre han prevalecido desde la sociedad capitalista hegemónica que como se ha venido planteando favorece el conocimiento científico; lograr una igualdad de saberes o permitir por lo menos que entren en juego, constituirá una justicia cognitiva<sup>22</sup> que traería consigo una justicia social y prácticas más democráticas, en un país, como Colombia, de acuerdo con Castillo y Caicedo (2005, pp. 66-67), se requiere una política curricular que asuma los conocimientos que la diversidad ofrece para trabajar las diferentes áreas y contenidos de modo de dar respuestas pedagógicas a una propuesta política sustentada en los derechos culturales, mucho más, si reconocemos que en buena medida los fenómenos de racismo y discriminación cultural que se presentan demandan una profunda revisión de las prácticas formativas y pedagógicas llevando a cabo en las universidades y escuelas.

Teniendo en cuenta que los cambios en las universidades convencionales, en la actualidad, son muy pocos, resulta todo un reto transformar las lógicas que estas han jugado

---

<sup>22</sup> Término propuesto por Boaventura Santo de Souza (2009), para decantar la crítica a las universidades convencionales por su incapacidad de reflexionar ante la realidad multicultural.

históricamente. Las experiencias en Educación Superior expuestas en párrafos anteriores revelan que hay solo dos programas que, por las características de su formulación e implantación, incluyen aspectos de la diversidad cultural que están pensados para formar docentes.

Por último, las universidades han generado un espacio moderado de políticas de acceso en las modalidades de cupos y cohortes (recientemente) especiales que, si bien flexibilizan los requisitos de ingreso, no garantizan la permanencia de los estudiantes, o la pertinencia de los planes de estudio en relación a las demandas de las culturas diferenciadas, como se expuso antes. En este sentido, es importante que las IES amplíen y complementen las acciones afirmativas de acceso que permitan la continuación de la población étnica en las IES hasta terminar su profesionalización. De la misma manera, que se desarrollen nuevos currículos pertinente al contexto y desarrollo de la población étnica, lo que implica ampliar la oferta académica en los niveles de pre y posgrado. Lo cual en gran medida debe ir acompañado de un avance normativo-jurídico, lo cual expondremos a continuación.

#### **4.2. Los avances normativos para una educación superior intercultural**

Los avances por una educación superior intercultural en Colombia, han sido difíciles, sin dejar de lado lo que se ha realizado tanto por parte del Estado colombiano y de los movimientos sociales.

Así, uno de los primeros adelantos que encontramos fue la llevada por el MEN en el 2003 y la creación de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), que buscan descentralizar la oferta de Educación Superior (concentrada en las ciudades) y ampliar su cobertura para ofrecer un acceso mas equitativo. Los CERES ofrecen programas de educación superior a través de alianzas interinstitucionales en lugares donde tradicionalmente no ha habido presencia de universidades. Vale anotar que, desde antes de la creación de los CERES, la descentralización ha sido una estrategia llevada a cabo por diversas universidades para ofrecer programas por fuera de sus sedes principales, la cual se ha llevado “mediante estrategias de regionalización (creación de sedes) o de descentralización (presencias puntuales haciendo uso de infraestructuras que no son propias de la universidad)” (ROJAS, 2011, p. 184).

Por otro lado, en el 2006, mediante la Ley 1084, se garantizó el acceso y cobertura en las universidades, las cuales deben otorgar el 1% de sus cupos a bachilleres que provengan de zonas de difícil acceso y departamentos donde no haya IES.

Esta ley, aunque no mencione explícitamente a los grupos étnicos, puede beneficiarlos indirectamente (CUASQUER, 2012, p. 255), ya que en un porcentaje mayoritario de las poblaciones indígenas habita en zonas rurales, así como también una parte importante de los afrodescendientes. Si bien la iniciativa es importante, resulta insuficiente en cuanto al porcentaje que se oferta y situación económica de la población que vive en zonas rurales.

Más recientemente, en el 2007, mediante el Decreto 2406 se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), cuyo objetivo es la formulación, seguimiento y evaluación de la política pública de educación para los pueblos indígenas con miras hacia una consolidación de Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) (RODRÍGUEZ, 2011, p. 138; MUÑOZ, 2015), el cual se enmarca en una educación para los pueblos indígenas con la idea de educación propia como necesidad derivada de la lucha por recuperar el territorio, mantener su lengua y cultura, sus formas ancestrales y el ejercicio de la autoridad propia en cumplimiento de la ley de origen o derecho mayor propio de cada pueblo para fortalecer la autonomía, la autoestima y la identidad cultural (SEIP, 2013, pp. 9-18).

Sin embargo, de acuerdo con Galeano (2015, p. 91), la falta de voluntad política también se evidencia en el CONTCEPI, que constituye el escenario para una especie de coproducción de estas políticas entre el Gobierno y las organizaciones indígenas nacionales. En términos generales, los funcionarios delegados por parte del MEN a estos espacios no tienen el suficiente conocimiento, ni están sensibilizados con la problemática a tratar, debido, entre otras cosas, al frecuente cambio de los mismo, así como al constante traspaso de la problemática educativa de los pueblos indígenas a diferentes dependencias. Por ejemplo, en un momento dado, la dirección de Poblaciones tenía a su cargo las políticas de educación indígena, luego se la asignaron a la Subdirección de la anterior dependencia y, finalmente, se decidió que esta problemática era transversal al Ministerio de Educación (RODRIGUEZ (a), 2011). Esto, con el fin de que es Estado colombiano eluda esta problemática, con acción de dilatar y no cumplimientos de lo pactado con los movimientos y grupos indígenas. Sin embargo, la falta de voluntad política del Estado para actuar sobre sus problemáticas, como

lo expresan constantemente los indígenas, es permanente.

Por lo cual, la respuesta de las organizaciones indígenas es el SEIP, que va más allá del discurso de una descentralización administrativa que permita a los proyectos educativos ser pertinentes para las particularidades culturales, locales y regionales, pues trata de concretar la autonomía como pueblos dentro de un Estado plurinacional. Esta, va más allá de la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe, que ha buscado con el uso de las lenguas nativas en la escuela su fortalecimiento y el de sus usos culturales (PÉREZ, 2015, p. 65).

Así, dentro del marco del proceso de construcción e implementación del SEIP se expide el Decreto transitorio 2500 del 2010, el cual indica que las disposiciones contenidas en el decreto reconocen la interculturalidad y los derechos que tienen a una educación pertinente los pueblos indígenas, cuyos componentes fortalezcan su cultura, su lengua, su cosmogonía (CUASQUER, 2012, p. 257).

Como resultado del trabajo de las exigencias de los pueblos indígenas a través de la CONTCEPI, se concertó con el Estado la administración de la educación para garantizar el derecho a una formación basada en principios y demandas interculturales, dentro del marco del proceso de construcción e implementación del SEIP. Para ello el MEN expidió el Decreto transitorio 2500 de 2010, que establece:

El [...] decreto reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas para garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación de SEIP (DECRETO 2500, 2010).

Es decir, lo que está en negociación entre las organizaciones indígenas y el Estado es la administración de un sistema educativo propio que permite el control financiero y curricular de los proyectos educativos indígenas. En donde continúa el desafío del movimiento indígena para que el gobierno colombiano reconozca su derecho a la libre determinación<sup>23</sup> como derecho esencial que recoge de modo articulado y global sus demandas, entre ellas la autonomía de asumir la administración de su propia educación en

---

<sup>23</sup> El derecho a la libre determinación o autodeterminación aparece de manera expresa en el derecho internacional en instrumentos como los dos Pactos Internacionales de los Derechos Humanos (PIDCP y PIDESC) y más recientemente en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En Colombia, la Corte Constitucional –órgano defensor de los derechos de los ciudadanos colombianos– reconoce este derecho y entiende que es de carácter fundamental (Sentencia C-882 del 2011).



todos los niveles (básica, media y superior), sin embargo, prevalecen las dificultades que se basan en la voluntad y la cultural política del Estado colombiano y el gobierno de turno. Así como es el caso del CRIC, el cual, al llevar un proceso de autonomía mas adelantado, se ha consolidado una oposición en el sector campesino, el sector de los profesores y del gobierno departamental.

Teniendo en cuenta que, tras dos décadas de la Constitución de 1991, en aspectos educativos para grupos étnicos se han logrado avances significativos, sin embargo, queda un largo camino, en donde el Decreto 2500 del 2010 es un gran logro, en donde, las autoridades públicas aducían no poder entregar la educación a autoridades indígenas. Así, este decreto viene a garantizar el derecho a una educación propia (derecho humano colectivo), a un trato en igualdad de condiciones, reconociendo a las autoridades indígenas la capacidad de orientación política y organizativa, así como pedagógica y administrativa (VITONÁS, 2010, p. 66).

Sin embargo, estos avances normativos no van de la mano con los planteamientos y políticas llevadas desde el Estado colombiano, ejemplo de ello, son los *Lineamientos de Educación Superior Inclusiva*, con el objetivo de fomentar una educación de calidad para todos, respetando y valorando sus diferencias, al tiempo que busca incentivar a las IES en la definición de acciones y estrategias para el fortalecimiento del enfoque diferencial en el acceso, permanencia y condiciones de calidad de las IES en el país de las poblaciones de especial protección constitucional (población víctima del conflicto armado colombiano, población con discapacidad, grupos étnicos – indígenas, comunidades negras, rom- y población de frontera).

De este modo, el MEN proyecta la educación inclusiva<sup>24</sup> como la estrategia para promover e implementar una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad, llevado por un proceso de identificación y superación de las barreras de aprendizaje de la población estudiantil, caracterizándolas, generando proyectos institucionales que promuevan el acceso, la permanencia y la

---

<sup>24</sup> Hay que aclarar la diferencia entre inclusión educativa y la educación inclusiva, donde la primera promueve la inclusión de ciertos grupos sociales en el sistema educativo, esto significa, pensar y posibilitar la atención de cierta población al sistema educativo, como el efecto generando con la incorporación de integración, propio de los sistemas educativos internacionales y nacionales de los años 80 y 90. Ya con respecto a la segunda, se piensa más en reestructurar cultura, políticas y prácticas de las IES para garantizar la atención a la diversidad y la participación

graduación de los estudiantes, construyendo una política educativa inclusiva fundamentada en los DDHH, valorando la diversidad y la participación para fomentar la inclusión social en la universidad (ARIZABALETA; OCHOA, 2016, P. 44), abriendo el camino para lograr que la educación superior de Colombia “potencie y valore la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promueva el respeto a ser diferente y facilite la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural” (MEN, 2013. P. X).

Teniendo en cuenta que para el MEN (2013) parte de la problemática de la educación en Colombia, se relacionan con: a) dificultades de la población vulnerable y diversa (los grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, personas en situación de discapacidad, población ROM, LGBTI, habitantes de frontera, campesinos, entre otros), para acceder a la educación superior; y b) los altos porcentajes de deserción y fracaso estudiantil, que afectan la permanencia y graduación de los estudiantes. Los cuales para el 2012, la tasa de cobertura, deserción y graduación de la educación superior fue del 42,3%; 45,3%; y 33,6% respectivamente. Asimismo, el CRIC llevo adelante un estudio previo de educación superior, el cual buscó recoger estadísticas para establecer el numero de estudiantes indígenas en las entidades de educación superior existentes en el país. A excepción de la Universidad Nacional, que tenia cierta información por programa especiales de acceso, la gran mayoría – por no decir todas – de las universidades consultadas no respondieron a las encuestas solicitadas con el objetivo de identificar el numero de estudiantes indígenas, señalando que en su condición de universidad no tenia la obligatoriedad de hacer visible este tipo de situación. Lo cual refleja la posición del imaginario totalmente homogeneizador de las universidades, que quizá perciben en lo indígena una carencia más que una potencialidad y no lo señalan como prioridad contar con la información necesaria sobre origen étnicos – o sobre otro tipo de condiciones y situaciones – para atender adecuadamente en términos pedagógicos, sociales y culturales a ciertos sectores y estudiantes en una condición de diferencia. Lo que se constató, de acuerdo con Mato (2008, p. 212), que el acceso de los indígenas a la formación universitaria está por debajo de los demás sectores sociales, que la oferta de Educación Superior existente desliga al estudiante de su cultura, que los programas no son bilingües, que más del 50 % de la población matriculada no puede finalizar sus estudios, que la formación ofrecida responde regularmente a necesidades de sectores urbanos y no se ajusta a las necesidades de sectores indígenas rurales.

Lo cual también se refleja en el discurso y visión del estado referente a la interculturalidad en la educación superior, se puede percibir durante la Minga por la educación ancestral, que ocurrió entre el 31 de mayo a 2 de junio del 2013, en la que se reunieron las poblaciones indígenas y el MEN, con el objetivo de discutir el modelo de educación propia, y en palabras de los representantes del ministerio: “lo adjetivo no puede primar sobre el sustantivo”. Es decir, no se puede pensar en otro modelo de institución superior sin que haya una estricta vinculación al propio modelo académico existente, repitiendo el pensamiento occidental sobre la producción del conocimiento en la universidad, independientes de cualquier demanda e injerencia más social (FERNADES, 2014, p. 21).

Donde el estado colombiano, sale al paso, planteando y colocando en marcha una Educación Inclusiva como una estrategia central para la inclusión social, una inclusión que trasciende la dicotomía de o tradicional asociado al concepto de exclusión que permite pensar un modelo educativo abierto y generoso que atiende la diversidad como una característica inherente no solo al ser humano sino a la vida. Con esta apuesta, se propone avanzar en el cierre de brechas de inequidad, mediante el pleno ejercicio de derechos y el acceso a las oportunidades a través de medidas estructurales de política pública que contribuyan a la consolidación de una paz estable y duradera<sup>25</sup>, donde la IES en Colombia deben promover en su cultura organizacional una educación inclusiva desde la gestión directiva, administrativa, financiera, académica y comunitaria, como una oportunidad para lograr identificar y superar las barreras de aprendizaje de los estudiantes y promover la participación de todos y todas, desde su condición étnica, social, política, económica, cultural, lingüística, física, religiosa y geográfica, sin embargo, la realidad es otra, de acuerdo con Caicedo y Castillo (2008):

“las universidades donde se ha promovido políticas de inclusión y/o acciones afirmativas, no han logrado transformar sus lógicas administrativas, curriculares, de evaluación y de permanencia de los estudiantes indígenas y afrocolombianos. Este último hecho refleja la paradoja entre la producción discursiva y la concertación de los discursos. El sentido de paradoja lo planteamos en la medida [en] que las universidades colombianas, tan públicas como privadas son las grandes productoras de estudios e investigaciones sobre la diversidad, pero a su interior la diversidad es prácticamente inexistente. Mientras más se enuncia, se estudia y se teoriza sobre multi[inter]culturalidad, pareciera que más se afirma la monoculturalidad universitaria. Como reza el adagio popular (en casa de herrero,

---

<sup>25</sup> Durante el gobierno de Juan Manuel Santos (2010-2018), gran parte de la política de estado giro entorno a lo acordado en el año 2016 entre la guerrilla de las FARC y el estado colombiano.

cuchillo de palo)” (CAICEDO; CASTILLO, 2008, p. 87).

Adicionalmente, el MEN en marco de sus funciones de fomento a la Educación Superior ha puesto en marcha acciones específicas con poblaciones que históricamente han tenido mayores barreras de acceso, permanencia y graduación al sistema. El avance más reciente con las comunidades indígenas, es la promulgación en el 2014, del Decreto 1953 o Decreto autonómico, con el cual se reconoce la autonomía (limitada) y gobernabilidad de las autoridades indígenas para el manejo de la educación, salud, saneamiento básico y justicia, eliminando en algunos casos la interminación de las gobernaciones o alcaldías en la administración de los recursos (HOYOS, 2014). El decreto otorga a las entidades indígenas y a sus autoridades, recursos del Sistema General de Participación para cumplir cuatro funciones que veremos en seguida

La primera, se trata de utilizar los recursos para la incorporación de conocimientos y tradiciones propias en el currículo de los sistemas educativos indígenas del territorio nacional.

Para la segunda, el decreto fortalece el sistema de la salud al afinar la coordinación entre la atención médica del sistema nacional y la medicina indígena, donde “se fundamenta en la gobernabilidad de los indígenas y la medicina propia”, de modo que los tratamientos que recibirán los indígenas podrán incorporar elementos de sus conocimientos ancestrales.

En la tercera, la reforma asignó a las unidades territoriales indígenas la responsabilidad de prestar los servicios de agua potable y saneamiento básico.

Finalmente, la cuarta, protege la jurisdicción especial de los pueblos indígenas. Para eso ordenó que los funcionarios del Estado reconozcan la facultad que tienen las autoridades indígenas para establecer las normas y ejercer de manera preferente su jurisdicción de acuerdo con la ley de origen, el derecho mayor y el derecho propio (RODRIGUEZ (b); BAQUERO, 2014).

En este sentido, queda claro que con el decreto los indígenas lograron mayor autonomía en materia de educación<sup>26</sup>, saneamiento básico y aplicación de la justicia propia; mientras

---

<sup>26</sup> Administrativamente, los pueblos podrán elegir, nombrar y pagar a los maestros de las escuelas propias, formular autónomamente sus proyectos educativos institucionales con libertad curricular, siempre que los estudiantes alcancen, en las áreas obligatorias del currículo nacional, los estándares de competencias que evalúan el Estado en todo el país. La escuela puede funcionar del modo en que lo determinen los pueblos, siempre que entreguen los resultados mínimos esperados por el proyecto nacional. No alcanzarlos pone en

que en la salud solo se logró el reconocimiento ancestral y seguirá dependiendo del sistema del gobierno nacional.

Por último, ya específicamente en materia de educación el decreto indica las finalidades de la educación propia y justifica el aval de esta iniciativa en el rescate cultural y la construcción de un Estado pluriétnico, que garantice la autonomía de los gobiernos propios indígenas. Para ello define la necesidad de continuar los esfuerzos para implementar el SEIP, esto con el objetivo de atender la formación de sus comunidades desde la primera infancia hasta la educación superior, lo cual, hoy en día es viable por la creación de instituciones interculturales como es el caso del proyecto llevado por el CRIC y PEBI-UAIIN.

Para el 2017, lo acordado entre el estado colombiano y el CRIC en el 2014, no se había puesto en marcha en su totalidad. Se había acordado autonomía y gobernabilidad de las autoridades indígenas en lo concerniente a educación, salud, saneamiento básico y justicia. Por lo que ante la respuesta y negligencia por parte del MEN y de la Secretaria de Educación del Departamento del Cauca, de no garantizar estos derechos a los pueblos indígenas, estos decidieron como único mecanismo de presión al Gobierno Nacional para que cumpla con su palabra sobre acordado, se llevo acabo la Minga de Resistencia por el Territorio, la Dignidad y el Cumplimiento de los Acuerdos, realizada entre el 30 de octubre y 9 de noviembre de 2017, en la Vereda Monterilla, Resguardo las Mercedes, Sath Tama Kiwe, Caldono, Cauca. En esta minga se logro el Decreto 1811:

“por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno nacional con le Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener recursos necesarios y se dictan otras disposiciones”.

En síntesis, este decreto genera un compromiso institucional que asegura que la política indígena tenga un lugar en el presupuesto y en los planes de desarrollo.

En junio del 2018, fue aprobado el estudio de factibilidad socioeconómica de la UAIIN, el cual da paso a la consecución de la personería jurídica para registrarse ante el MEN. Lo

---

riesgo tal autonomía, pues esta se condiciona al alcance de logros en la evaluación estandarizada. De allí que, si bien los pueblos han venido formulando sus propios proyectos etnoeducativos, y en ellos discurren creativamente haciendo uso de su autonomía, se esfuercen en mantener resultados evaluativos en pruebas nacionales cercanas o por encima de la media.

anterior, es el resultado del cumplimiento de uno de los compromisos pactados en la minga indígena del 2017, y fue el reconocimiento por parte del MEN de la primera institución de educación superior indígena (propia), la cual hace parte constitutiva del SEIP en el sentido que facilita la cualificación de los procesos pedagógicos, desarrolla estrategias de investigación en los diferentes campos, asume la comprensión del conocimiento como eje significativo del desarrollo integral, posicionando y difundiendo los planteamientos educativos de los pueblos indígenas en un nivel de universalidad.

Como lo expresa Silvia Ruiz coordinadora de educación del CRIC:

“Reconocer la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural es reconocer el sistema educativo indígena propio, es reconocer la autonomía educativa que tenemos nosotros los indígenas. El MEN con toda su estructura, aprobó el estudio de factibilidad económica, lo que sigue es que con esa Resolución las autoridades indígenas se reúnen nuevamente y le otorgan personería jurídica a la Universidad a través de un acto administrativo que se registra ante el MEN y así empieza el funcionamiento formas de la UAIIN” Silvia Ruiz, Coordinadora de educación del CRIC” (EL NUEVO LIBERAL, 2018).

Ahora, después de la aprobación, de registrar jurídicamente la universidad indígena, el segundo momento será la obtención de los registros calificados de los 14 programas de formación, que hasta el momento tiene la universidad, y que ya han venido funcionando, otorgando títulos y se han consolidado como una oferta para las comunidades de los diferentes territorios y de otras etnias interesados en esta formación.

El estudio de factibilidad exigido por el MEN, y que las autoridades empezaron a trabajar desde finales de 2017, se construyó bajo tres ejes principales: el primero, mostrar que la universidad tiene dinamizadores idóneos, docentes, personal idóneo para que la Universidad tenga una calidad educativa; segundo, dar cuenta de la estructura académica y administrativa que se corresponda como una universidad; y tercero, que tuviera solvencia económica, un estudio de factibilidad financiera<sup>27</sup>.

Un proceso de inició paralelo a la creación de la UAIIN, como lo indica Silvia Ruíz:

“siempre exigimos que se reconociera la UAIIN, pero tal cual como las autoridades la crearon, desde la Ley 21, desde el artículo 7 de la Constitución Política, pero el MEN quería hacerlo desde la Ley 30, pero a partir de la lucha que se tuvo se conquistó una norma que es el Decreto 1953 del 2014, donde se dan unas orientaciones de como se debe crear y reconocer instituciones de educación superior indígenas propias; entonces sobre ese camino jurídico y sobre la Ley 21 y

---

<sup>27</sup> Estos tres puntos eran fundamentales para la viabilidad del estudio de factibilidad que el MEN aprobó en el Decreto 1953, el cual reconoce los sistemas, entre ellos el SEIP

el Decreto 1811 del 2017, logramos este paso al reconocimiento formal de la Universidad por parte del MEN” (NUEVO LIBERAL, 2018).

Por último, lo que sigue para la UAIIN, es continuar en la búsqueda de la personería jurídica y acreditar los 14 programas que actualmente tiene la UAIIN, donde alrededor de 850 estudiantes están matriculados en los programas de formación de corto, mediano y largo plazo que se ofrecen en la primera universidad indígena de Colombia.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

En el presente trabajo *Los avances normativos para una política de educación superior intercultural en Colombia*, se logro evidenciar durante todo el recorrido un histórico y permanente proceso de exclusión, marginamiento y ausencia de políticas de educación para los grupos étnicos (especialmente indígenas) por parte del Estado colombiano, esto teniendo en cuenta que la Constitución de 1991 consagro, dentro de sus principios fundamentales, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural. A pesar de ello, ni el Ministerio de Educación Nacional, ni las Instituciones de Educación Superior se han interesado por colocar en marcha estos principios. Por lo cual, las mismas organizaciones sociales indígenas colocaron en marca sus propios procesos de educación propia.

Lo cual se realizo en el punto dos con la contextualización normativa de la educación para grupos étnicos en el país, y en el punto tres, adentrándonos al movimiento indígena caucano. En el primer punto, se realizo una breve barrido normativo-jurídico antes y después de la Constitución de 1991, la cual garantizo tres aspectos fundamentales para las comunidades indígenas: primero, el ordenamiento territorial, segundo, la participación política y social para los indígenas, y tercero, el reconocimiento de una Colombia multiétnica y pluricultural, permitiendo garantía de derechos territoriales y culturales.

Lo cual se dio en medio de fuertes tensiones entre el Estado colombiano y los grupos étnicos, tensión que en ocasiones se polariza y en otros momentos cede paso al diálogo y a la construcción conjunta, lo cual se reflejo en la formulación de la política de educación para grupos étnicos denominada *Etnoeducación* como derecho étnico y cultural, donde participaron de manera activa las organizaciones indígenas. Sin embargo, para estas es evidente que la política no solamente se estanco, sino que, poco a poco, el Estado colombiano y el gobierno de turno la fue utilizando como herramienta para obstaculizar las propuestas de educación propia que desde los pueblos se viene construyendo. De hecho, toda la normatividad encaminada a dar participación y autonomía a los procesos educativos en territorios indígenas, ha sido objeto de desaparición, en algunos casos, de malinterpretación, en otros, y de desacato en la mayoría de las entidades territoriales.

De acuerdo con Piamonte y Palechor (2011, p. 117) el proceso que llevo a una formulación de la política educativa como derechos étnicos y cultural, participaron de manera activa las organizaciones indígenas, y para estas es evidente que la política no solamente se



estancó, sino que, poco a poco, el gobierno la fue utilizando como herramienta para obstaculizar las propuestas de educación propia que desde los pueblos se venían construyendo. De hecho, toda la normatividad encaminada a dar participación y autonomía a los procesos educativos en territorios indígenas, ha sido objeto de desaparición, en algunos casos, de malinterpretación, en otros, y de desacato en la mayoría de las entidades territoriales. Esta negación sistemática obedece, entre otras cosas, a que los procesos de educación propia no sirven a los intereses del Estado, ni a las multinacionales y, por el contrario, benefician a los pueblos indígenas.

Es decir, la multiplicidad normativa, muchas veces resultantes de coyunturas particulares, no es garantía de una ejecución satisfactoria, efectiva y adecuada. En esta multitud de normas tiene a prevalecer una sensación de dispersión y de soluciones coyunturales mas que una visión de conjunto organizada con responsabilidad y con un camino institucional claro. Es por ello que la necesidad de nuevos escenarios para atender las problemáticas de los pueblos indígenas se revela urgente (GALEANO, 2015, p. 84).

Lo anterior, teniendo en cuenta que los pueblos originarios reivindican la educación indígena como parte del conjunto de derechos colectivos que les asiste como pueblos, cuestionando a partir de sus vivencias, el carácter unitario, universidad, excluyente y racista de las universidades “convencionales” y proponen la educación indígena desde la visión indígena y la educación intercultural a partir de la matriz indígena y no desde la matriz occidental como se ha querido implementar en las ultimas décadas; interpelan la visión epistémica occidental y proponen el reconocimiento de los valores y conocimientos ancestrales como fuente para reorientar el desarrollo social, esto no solo en sus propios pueblos originarios sino en toda la población, para enfrentar y resolver las crisis del actual sistema capitalista en sus expresiones actuales de mercantilización de la vida y destrucción de la naturaleza (CUNNINGHAM, 2008).

Reivindicaciones que movimientos y organizaciones sociales indígenas, como es el caso del CRIC, el cual, en sus mas de cuatro décadas de fundación, se ha consolidado como un estandarte del movimiento indígena colombiano y como una de las organizaciones más influyentes del país, lográndose posicionar políticamente a través de la escuela, en donde la educación es una herramienta para defender y revitalizar la cultura, replanteándola desde los propios intereses y necesidades comunitarias, donde “hacer educación es hacer política y

hacer política hacer educación” (PEBI, 2004).

Lo cual se ha refleja en la creación de instituciones interculturales llevadas por movimientos sociales, como es el ejemplo de su PEBI, que hoy se manifiesta en la consolidación desde el año 2003 en la primera universidad indígena e intercultural del país, la UAIIN, logrando hacer frente a la educación oficial, la cual es considerada como un instrumento de dominación eficaz por parte del Estado (MOLINA; TABAREZ, 2008, p. 9).

En donde el surgimiento de universidades interculturales viene a generar una ruptura de gran trascendencia para el momento contemporáneo, en cuanto “al reconocimiento de las diversas epistemologías y diversas formas de producir conocimiento, propias de las culturas indígenas ancestrales” (MEDINA, 2013, p. 66), tema que se encuentra incorporado a la reivindicación de las múltiples minorías culturales junto a las dificultades que traza su reivindicación, en distintos espacios del mundo académico y cultural. Este ultimo, sustentado sobre el orden epistemológico que constituye una racionalidad diferente a la hegemónica del mundo occidental. Es decir, la reivindicación de las variadas formas de producción de conocimientos y “saberes” existentes, propios de los pueblos excluidos -indígenas, afro, gitanos, entre otros-, que propician y materializan otros estilos o modos de vida, formas de organización socioeconómica y maneras de relación con la naturaleza, el medio ambiente y el cosmos.

Por lo que el desarrollo actual de las políticas de educación indígena en Colombia, se está centrando en la administración autónoma condicionada, impulsando al tiempo el SEIP, cuyo propósito es desarrollar una administración autónoma para impedir condicionamientos que alteren los objetivos de la educación indígena. Así como lograr que las políticas publicas que se implementen de manera sistemática y no respondan de manera coyuntural, para “salir del paso” de las presiones ejercidas por las organizaciones indígenas.

El SEIP incluye todos los niveles de educación (pre-escolar, primaria, secundaria, universitario), dejando ver su pertinencia al mismo tiempo que se observa en el de recorrer de la investigación la desigualdad en la implementación de las políticas publicas de educación para grupos indígenas.

Autonomía que, para lo pueblos indígenas, es el reconocimiento de su gobierno, es decir de sus formas organizativas y sus autoridades tanto ancestrales y espirituales como de interrelación con el Estado (organizaciones de base y nuevos lideres); ejercer el derecho

propio (normas, instituciones y procedimientos propios de justicia, gobierno y autoridad); y el derecho a desarrollar sus propuestas de educación y salud de acuerdo con sus visiones y prácticas culturales, que les permita la permanencia de sus saberes y la protección de sus conocimientos” (ULLOA, 2010, p. 150).

Lo cual se percibe con la propuesta llevada por el CRIC – UAIIN, es un proyecto de universidad que representa una experiencia de una educación pertinente a la visión, situación cultural, necesidades y proyección de las comunidades locales, algunas de ellas contenidas en el plan de vida de cada pueblo, complemento del saber propio (por ejemplo, en cuanto a territorio, cosmovisión, producción agrícola u organización social y comunitaria). Esta educación no debe ser impuesta, ni los planteamientos curriculares descontextualizados, porque se perderían valores culturales como la lengua y el pensamiento. Se trata de un espacio de formación que debe potenciar y propiciar la interrelación entre los jóvenes y los mayores a través del conocimiento y la experiencia vivida, esto a su vez contribuye a la revitalización cultural, a la reconstrucción de los modos de vida y de organización, a la resignificación del papel de los diversos actores del proceso educativo, para desde este espacio actuar en la comunidad. Donde es el espacio donde la sabiduría de los pueblos tiene cabida al igual que el conocimiento universal donde la educación concede el derecho a resignificar el papel de los indígenas en la sociedad.

Por ultimo, en el punto cuarto, realizamos un recuento de los avances normativos-jurídico en el ultimo periodo, donde se encontró que gran parte de los avances se han logrado por las presiones realizadas y llevadas por el movimiento indígena al gobierno de turno, que en ocasiones se ha llegando a las vías de echo, como son los bloqueos en vías principales y las Mingas que se han llevado en los anteriores años. En las cuales se ha avanzado en temas específicos, como es lo educativo. Todo con el objetivo crear mecanismo para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos por el gobierno nacional. Quedando claro la falta de voluntad política, lo cual se refleja que así exista una normatividad no garantiza la implementación de esta.

Actualmente, la UAIIN continua en la búsqueda de la personería jurídica y acreditar los 14 programas que actualmente tiene la universidad, donde alrededor de 850 estudiantes están matriculados en los programas de formación de corto, mediano y largo plazo que se ofrecen en la primera universidad indígena de Colombia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGARITA-OSSA, Jhon Jairo; CAMPO-ANGEL, Jeann Nilton. La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca. Cali: Entramado, enero-junio, 2015. Disponible: <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v11n1/v11n1a12.pdf>. Acceso: 01/10/2018.

ARBELÁEZ, Juliana; VÉLEZ, Paulina. La Etnoeducación en Colombia. Una mirada indígena. Medellín: Universidad EAFIT, Escuela de Derecho, 2008. Disponible: [https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana\\_ArbelaezJimenez\\_2008?sequence=1](https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/433/Juliana_ArbelaezJimenez_2008?sequence=1). Acceso: 16/09/2018.

ARCHILA, Mauricio. Una historia del movimiento indígena del Cauca. In: ARCHILA, Mauricio; GONZÁLEZ, Catherine. Movimiento Indígena Caucaño: Historia y Política. Tunja: Sello Editorial Universidad Santo Tomás, 2010. Disponible: <http://publicaciones.ustatunja.edu.co/ebook/indegenacaucaño/HTML/files/assets/common/downloads/Movimiento%20ind.pdf>. Acceso: 02/08/2018.

ARTUNDUAGA, Alberto. La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. In: Revista Iberoamericana de Educación, N° 13, Educación Bilingüe Intercultural, enero-abril, pp. 35-45, 1997. Disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie13.htm>. Acceso: 09/04/2018.

BARRAGÁN, Rossana (Coord.). Formulación de proyectos de investigación. La Paz: PIEB, 2003. Disponible: [https://books.google.com.br/books?id=dRE6idSYljAC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=dRE6idSYljAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acceso: 15/06/2017.

BOLAÑOS, Graciela; TATTAY, Libia & PANCHO, Avelina. Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. In: MATO, Daniel (Coord.). Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESAL, pp. 211-222, 2006. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>. Acceso: 20/03/2018.

BOLAÑOS, Graciela (cord.). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores. La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia: Bogotá (Colombia). Revista Educativa y Pedagogía, Vol. XIX, núm. 48, mayo-agosto, pp. 53-62, 2007. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6654/6097>. Acceso: 07/10/2016.

BOLAÑOS, Graciela. Potenciar la educación intercultural bilingüe desde el territorio y la vivencia cultural de las comunidades: una condición necesaria para la pervivencia de los pueblos indígenas. In: VIII Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe Intercultural. Buenos Aires: Ministerio de Educación – UNICEF, pp. 207-234, 2008 (a). Disponible: [https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3950&debut\\_5ultimasOEI=110](https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3950&debut_5ultimasOEI=110). Acceso: 22/04/2018.

BOLAÑOS, Graciela; TATTAY, Libia & PANCHO, Avelina. Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. In: MATO, Daniel (coord.). Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 211-222. Disponible: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/44739.pdf>. Acceso: 15/04/2018.

\_\_\_\_\_. Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un proceso para fortalecer la educación propia comunitaria en el marco de la interculturalidad. In: MATO, Daniel (coord.). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 155-190, 2009. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf>. Acceso: 15/03/2018.

BOLAÑOS, Graciela; TATTAY, Libia. La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultura de los pueblos. Bogotá (Colombia): Revista Educación y Ciudad. Saberes y conocimientos: un debate necesario en la escuela, N° 22. Primer semestre, enero-junio, pp. 45-56, 2012. Disponible: <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/86>. Acceso: 11/09/ 2018.

BOLAÑOS, Graciela. Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, UAIIN: Un proceso para consolidar la educación indígena y comunitaria en el marco de la interculturalidad. In: CASILLAS, María L; SANTINI, Laura (Coords.). Reflexiones y Experiencias sobre Educación superior Intercultural en América Latina y el Caribe. México D.F: CGEIB-SEP, pp. 402-422, 2013. Disponible en: [https://books.google.com.co/books?id=Eas7BAAAQBAJ&pg=PA422&lpg=PA422&dq=Sistema+de+Educaci%C3%B3n+Ind%C3%ADgena+Propio+UAIIN&source=bl&ots=c57leFisQX&sig=6JhvnuWuM\\_hyaGnlgDIAv3ogtmg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi6\\_4uslazbAhUyw1kKHS7\\_AlsQ6AEliAEwCw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=Eas7BAAAQBAJ&pg=PA422&lpg=PA422&dq=Sistema+de+Educaci%C3%B3n+Ind%C3%ADgena+Propio+UAIIN&source=bl&ots=c57leFisQX&sig=6JhvnuWuM_hyaGnlgDIAv3ogtmg&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwi6_4uslazbAhUyw1kKHS7_AlsQ6AEliAEwCw#v=onepage&q&f=false). Acceso: 29/05/2018.

BRAVO, Miguel; SANCHEZ, William. Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en el nororiente del Cauca (Colombia). Madrid: Revista Española de Educación Comparada, vol. 18, pp. 279-302, 2011. Disponible: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7565>. Acceso: 28/10/2018.

BUITRAGO, Luz M.; CASTRO, Sandra; CUCALÓN, Lina; DOMINGUEZ, Andrés; SALZAR, Edisneth; SILVA, Javier; URUEÑA, Linda. Análisis de las experiencias educativas en organizaciones y movimientos sociales en América Latina: Estudio de caso. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, 2012. Disponible: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/3184>. Acceso: 13/06/2018.

CAICEDO, José Antonio; CASTILLO, Elizabeth. Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras. Viña del Mar: Cuadernos interculturales, vol. 6, n. 10, primer semestre, pp. 62-90, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/552/55261005.pdf>. Acceso: 21/02/2018.

CARDOZO, Isabel Cristina; TORRES, Ángela Yohana. Sentidos y prácticas frente a la

relación Familia - Escuela en comunidades indígenas etnias: “Nasa” Cajibío – Cauca y “Pijao” de Coyaima – Tolima. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Alianza CINDE – Universidad de Manizales, 2014. Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1907/tesis%20maestria%2022%20%20de%20agosto%202014%20UMZ16.pdf?sequence=1>. Acceso: 15/10/2018.

CASTILLO, Elizabeth. Etnoeducación y política educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. Medellín: Universidad de Antioquia. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XX, núm. 52, septiembre-diciembre, 2008. Disponible: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaecyp/issue/view/591>. Acceso: 12/10/2016.

CASTILLO, Elizabeth; ROJAS, Alex. Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2005. Disponible en: [http://www.revistatabularasa.org/documentos/educar\\_otros.pdf](http://www.revistatabularasa.org/documentos/educar_otros.pdf). Acceso: 22/02/2018.

CASTILLO, Elizabeth; CAICEDO, José Antonio. La Educación Intercultural Bilingüe. El caso colombiano. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE. Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2008. Disponible: <http://foro-latino.org/es/publicaciones/la-educacion-intercultural-biling-e-el-casocolombiano>. Acceso: 10/10/2018.

CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA 1991. Bogotá: Presidencia de la Republica. Disponible: [https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion\\_Politica\\_de\\_Colombia.htm](https://www.procuraduria.gov.co/guiamp/media/file/Macroproceso%20Disciplinario/Constitucion_Politica_de_Colombia.htm). Acceso: 18/02/2018.

CUASQUER, Milena. Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia. In: MATO, Daniel (coord.). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Política y Prácticas. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 245-282, 2012. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf>. Acceso: 15/03/2018.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL ESTADÍSTICA (DANE). La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos. Bogotá (Colombia): Republica de Colombia, Documento DANE, 2005. Disponible: [https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad\\_estadistica\\_etnicos.pdf](https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf). Acceso: 05/07/2017.

DECRETO NUMERO 804 DE 1995. Reglamentación de la atención educativa para grupos étnicos. Bogotá: Presidencia de la Republica – Ministerio de Educación Nacional, 1995. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-103494.html>. Acceso: 09/04/2018.

DECRETO NÚMERO 2500 DE 2010. Bogotá: Presidencia de la Republica – Ministerio de Educación Nacional, 2010. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-239752.html>. Acceso: 18/03/2018.

DECRETO 1953 DE 2014. Bogotá: Presidencia de la Republica – Ministerio del Interior, 2014. Disponible: <https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>. Acceso: 04/10/2018.

DIETZ, Gunther; MATEOS, Laura. “El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad”. In: AGUDO, Teresa; OLMO, Margarita (eds.). Educación Intercultural: perspectivas y propuestas. Madrid: Editorial Ramón Aceres, pp. 45-63. Disponible: [https://books.google.com.br/books?id=mHOUDAAAQBAJ&pg=PA47&lpg=PA47&dq=El+discurso+intercultural+ante+el+paradigma+de+la+diversidad&source=bl&ots=cey6GN3bTp&sig=ACfU3U1BOZj1ig49ioLbXS8xIWwmd1SG\\_Q&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj2PGx2dzgAhXJGLkGHfIBAz4Q6AEwBXoECAIQAAQ#v=onepage&q=El%20discurso%20intercultural%20ante%20el%20paradigma%20de%20la%20diversidad&f=false](https://books.google.com.br/books?id=mHOUDAAAQBAJ&pg=PA47&lpg=PA47&dq=El+discurso+intercultural+ante+el+paradigma+de+la+diversidad&source=bl&ots=cey6GN3bTp&sig=ACfU3U1BOZj1ig49ioLbXS8xIWwmd1SG_Q&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj2PGx2dzgAhXJGLkGHfIBAz4Q6AEwBXoECAIQAAQ#v=onepage&q=El%20discurso%20intercultural%20ante%20el%20paradigma%20de%20la%20diversidad&f=false). Acceso: 12/02/2019.

DIETZ, Gunther. La interculturalidad entre el “empoderamiento” de minorías y la “gestión” de la diversidad. Madrid: Puntos de vista, n. 12, año 3, pp. 27-44, 2007. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2949966>. Acceso: 24/11/2018.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación: Una aproximación antropológica. México: Fondo de Cultura Económica (FCE), 2012.

\_\_\_\_\_. Interculturalidad: una aproximación antropológica. México: Perfiles Educativos (UNAM), v. XXXIX, n. 156, abril-junio, pp. 192-207, 2017. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250923012.pdf>. Acceso: 03/12/2018.

EL NUEVO LIBERAL. Mineducación reconoce a la Uaiin como primera universidad indígena pública en Colombia. Popayán: Redacción fin de semana. 2018. Disponible: <http://elnuevoliberal.com/mineducacion-reconoce-a-la-uaiin-como-primer-universidad-indigena-publica-en-colombia/>. Acceso: 18/06/2018.

ENCISO, Patricia. Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con énfasis en Política Pública. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2004. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-84462.html>. Acceso: 20/03/2018.

FERNANDES, José Guilherme Dos Santos. Colaboração Intercultural na Educação Superior: Conflitos e negociações em experiências na Argentina, na Colômbia e no Peru. Porto Alegre: Espaço Amerindio, v. 8, n. 1, pp. 10-39, jan/jun, 2014. Disponible: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/viewFile/62185/39732>. Acceso: 22/09/2017.

GALEANO, Myriam. Resistencia Indígena del Cauca o Labrando otro mundo. Popayán (Colombia): CRIC, Interteam, 2006.

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas de Educación Indígena Construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC – 1974-2012: su incidencia en las políticas públicas de educación indígena.

Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá). Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Digiprint Editores, 2015.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Vozes, 2010.

GONZÁLEZ, Catherine. La política alternativa del movimiento indígena caucano. In: ARCHILA, Mauricio; GONZÁLEZ, Catherine. Movimiento Indígena Caucaño: Historia y Política. Tunja: Sello Editorial Universidad Santo Tomás, 2010. Disponible: <http://publicaciones.ustatunja.edu.co/ebook/indegenacaucaño/HTML/files/assets/common/downloads/Movimiento%20ind.pdf>. Acceso: 02/08/2018.

GUBER, Rosana. El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires (Argentina): Paidós, 2004.

GUIDO, Sandra Patricia; BONILLA, Hollman. Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos In: GUIDO, Sandra; GARCÍA, Diana; LARA GUZMÁN, Gabriel Antonio; FERNÁNDEZ, María del Socorro; BENAVIDES, Angie; DELGADILLO, Ingrid; SANDOVAL, Betty; BONILLA, Hollman Andrés. Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos. Bogotá (Colombia): Universidad Pedagógica de Colombia pp. 19-58, 2013. Disponible: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20160601014243/Experienciaseducacionindigena.pdf>. Acceso: 22/06/2018.

HERNAIZ, Ignacio (org.). Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) – UNESCO, 2004.

HOYOS, Reinaldo. Los alcances de la autonomía indígena. Popayán: El nuevo Liberal, 2014. Disponible en: <http://elnuevoliberal.com/los-alcances-de-la-autonomia-indigena/#ixzz5UmcfqRn>. Acceso: 23/10/2018.

JIMENÉZ (a), Catalina. Aplicación e instrumentalización de la Doctrina de Seguridad Nacional en Colombia (1978-1982): efectos en materia de derechos humano. Buenos Aires (Argentina): Colección, Nro. 20, pp. 75-105, 2009. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10416>. Acceso: 04/09/2018.

LAKATOS, Eva María; MARCONI, Marina de Andrade. Metodología do trabalho científico. Sao Paulo (Brasil): Atlas, 4. ed., 1992.

LEY 21 DE 1991. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Bogotá: Colección Cuadernos Legislación y Pueblos indígenas de Colombia No. 1. Programa Presidencial para la formulación de estrategias y acciones para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas de Colombia, 2012. Disponible: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:q7ntBZJhaiIJ:https://www.opiac.org.co/pueblos-ind%25C3%25ADgenas/legislacion.html%3Fdownload%3D14:ley-21-de-1991+&cd=2&hl=es-419&ct=clnk&gl=br&client=safari>. Acceso: 01/06/2018.



LEY 30 DE 1992. Ley de Educación Superior. Bogotá: Presidencia de la Republica – Ministerio de Educación Nacional, 1992. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86437.html>. Acceso: 18/03/2018.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 1994. Bogotá: Presidencia de la Republica – Ministerio de Educación Nacional, 1994. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf). Acceso: 08/05/2016.

LOMABANA, Pedro. Educación Superior Indígena en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html>. Acceso: 13/02/2018.

MATO, Daniel. Diversidad cultural e intercultural en educación superior. Problemas, retos y experiencias en América Latina. In: MATO, Daniel (coord.). Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>. Acceso: 20/03/2018.

\_\_\_\_\_. Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. In: MATO, Daniel (coord.). Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC, 2009, pp. 13-79. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf>. Acceso: 15/03/2018.

\_\_\_\_\_. Las iniciativas en los movimientos indígenas en Educación Superior, un aporte para la profundización de la democracia. Santiago de Chile: Nueva Sociedad, n. 227, mayo-junio, 2010, pp. 102-119. Disponible en: [http://nuso.org/media/articles/downloads/3699\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/3699_1.pdf). Acceso: 14/03/2018.

\_\_\_\_\_. Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. Sevilla: Revista Andaluza de Antropología, n. 1: antropologías del sur, pp. 63-85, 2011. Disponible en: <http://asana-andalucia.org/revista/uploads/raa/n1/dmato.pdf>. Acceso: 21/02/2018.

MOREIRA, Sonia Virginia. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. (Org.). Metodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo (Brasil): Atlas, 2005.

MOLINA, Víctor A.; TABAREZ, José F. Educación propia. Resistencia al modelo homogeneización de los pueblos indígenas en Colombia. Revista Latinoamericana POLIS, n° 38, Pueblos indígenas y descolonización, 2014. Disponible: <https://polis.revues.org/10080>. Acceso: 01/05/2018.

MOLINA-BETANCUR, Carlos Mario. La autonomía educativa indígena en Colombia. Bogotá (Colombia): Pontificia Universidad Javeriana, núm. 124 Universitas, pp. 261-291, 2012. Disponible: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82524891010>. Acceso:

12/05/2018.

MUÑOZ, Manuel. Educación Superior Intercultural en Colombia: Obstáculos y oportunidades para los estudiantes étnicos. Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Programa de Doctorado en Educación y Valores, 2015. Disponible en: [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98600/1/MRM\\_TESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/98600/1/MRM_TESIS.pdf). Acceso: 01/04/2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2013.

PADILLA, Guillermo. Colombia: Violencia, interculturalidad y democracia. In: Participación política indígena y políticas públicas para pueblos indígenas en América Latina. La Paz: Garza Azul Impresiones & Editores, 2011. Disponible: [http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_30218-1522-4-30.pdf?120217160954](http://www.kas.de/wf/doc/kas_30218-1522-4-30.pdf?120217160954). Acceso: 13/10/2016.

PALECHOR, Libio. La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. Caracas: UNESCO-IESALC, Revista Educación Superior y Sociedad, vol., 20, pp. 157-182, 2017. Disponible en: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/ess3/index.php/ess/issue/view/41>. Acceso: 12/05/2018.

PANCHO, Avelina; BOLAÑOS, Graciela; MANIOS, Socorro; CHAVACO, Antonio; SISCO, Manuel; POTO, Raimundo; BALBUENA, Armando; MACA, Wilson. Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza. Cali: UNESCO-IESALC, 2005.

PIAMONTE, Marcela; PALECHOR, Libio. Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. Bogotá: Universidad Central, Revista Nómadas, no. 34, pp. 109-118, 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3694068>. Acceso: 05/06/2018.

PRODANOV, Cristiano; FREITAS, Emani. Metodologia de trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL (PEBI). ¿Qué sería de la escuela?... 30 años de la construcción de una educación propia. Bogotá: Fuego Azul. Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004.

RAPPAPORT, Joanne. Utopías interculturales intelectuales públicos, experimentos con la cultura pluralismo étnico en Colombia. Bogotá (Colombia): Editorial Universidad del Rosario, 2008. Disponible: <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11491/Utopias%20interculturales.pdf;sequence=1>. Acceso: 17/08/2018.

RODRIGUEZ, Sonia M. La Política Educativa (Etnoeducación) para Pueblos Indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología, 2011. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5328/1/soniamercedesrodriguezreinol.2011.parte1.pdf>.

Acceso: 22/05/2017.

RODRIGUEZ (a), Carlos M. Estudio sobre la educación superior indígena en Colombia. Bruselas: Centre d'Etudes Sociales sur Amérique Latine (CESAL), 2011. Disponible en: [http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/est\\_ed\\_indig.pdf](http://www.universidad.edu.co/images/cmlopera/descargables/est_ed_indig.pdf). Acceso: 20/09/2018.

RODRIGUEZ (b), César; BAQUERO, Carlos. Un paso hacia la ciudadanía indígena. Bogotá: El Espectador, 2014. Disponible: <https://www.elespectador.com/noticias/nacional/un-paso-ciudadania-indigena-articulo-521762>. Acceso: 22/10/2018.

ROJAS, Axel. ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. In: MATO, Daniel (Coord.). Diversidad Cultural e Intercultural en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, pp. 233-242, 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>. Acceso: 20/03/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. La Univerisdad en el Siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatorios de la Universidad. Caracas: Centro Internacional Miranda, Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2008.

SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO (SEIP). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), 2013. Disponible en: <http://www.opiac.org.co/documentos/documentosde-interes.html?download=29:sistema-educativo-indigena-propio-seip>. Acceso: 15/04/2018.

SÁNCHEZ, Catalina. Análisis de la movilización indígena promovida por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), como herramienta política y social para la restitución de los derechos de los pueblos indígena del Departamento del Cauca, en el marco de la Minga Social y Comunitaria (2006-2010). Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Facultad de Ciencias Políticas, 2013. Disponible en: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4412>. Acceso: 25/01/2019.

TATTAY, Libia. La “Educación Propia” en Territorios Indígenas Caucanos: Escenarios de Hegemonía y Resistencia. Quito (Ecuador): Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) – Sede Ecuador, 2011. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6800>. Acceso: 09/11/2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Diagnóstico sobre la Educación Superior Indígena en Colombia. Bogotá: Digital Observatory for Higher Education in Latin American and the Caribbean, UNESCO-IESALC, ONIC, CRIC, 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139947s.pdf>. Acceso: 23/03/2018.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). Los pueblos indígenas en Colombia.

Derechos, Políticas y Desafíos. Oficina de Área para Colombia y Venezuela. Bogotá (Colombia): Editorial El Tiempo, 2003. Disponible: <http://www.unicef.org.co/pdf/pueblos-indigenas.pdf>. Acceso: 03/10/2016.

ULLOA, Astrid. “Colombia: autonomías indígenas en ejercicio. Los retos de su consolidación” In: GONZÁLEZ, Miguel; BURGUETE, Araceli; ORTIZ, Pablo (Coords.). La autonomía a debate autogobierno indígena y estado plurinacional en América Latina. Quito (Ecuador): Serie Foro, pp. FLACSO, 2010. Disponible: [https://www.researchgate.net/publication/305681656\\_Colombia\\_autonomias\\_indigenas\\_en\\_ejercicio\\_Los\\_retos\\_de\\_su\\_consolidacion](https://www.researchgate.net/publication/305681656_Colombia_autonomias_indigenas_en_ejercicio_Los_retos_de_su_consolidacion). Acceso: 13/01/2019.

VITONÁS, A. El PEBI, 39 de años de construcción de una educación propia en Colombia. Tegucigalpa (Guatemala): Revista Guatemalteca de Educación, pp. 31-69, 2010. Disponible en: <https://wikiguate.com.gt/el-pebi-39-anos-de-construccion-de-una-educacion-propia-en-colombia/>. Acceso: 07/04/2018.